

O Programa Erasmus+ no Ensino Regular

Uma possibilidade de rutura curricular?

TESE DE DOUTORAMENTO

Bárbara Alexandra Vasconcelos Pereira
DOUTORAMENTO EM CURRÍCULO E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

O Programa Erasmus+ no Ensino Regular **Uma possibilidade de rutura curricular?**

TESE DE DOUTORAMENTO

Bárbara Alexandra Vasconcelos Pereira

DOUTORAMENTO EM CURRÍCULO E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

ORIENTAÇÃO

Liliana Maria Gonçalves Rodrigues de Góis

Agradecimentos

Dedicatória:

A Deus, ele é o amor e a força infinita traduzida nos apoios incondicionais dos que me rodeiam e me desejam bem;

À filha Sara, o Melhor do meu mundo;

À mãe Ana Maria e ao pai José Joaquim, os melhores pais do Mundo;

Ao marido Sandro, o melhor amigo, companheiro e confidente;

Ao irmão Carlos, o meu de Sempre e para Sempre melhor amigo;

Ao Dr. Luís de Freitas, grande amigo

Às três Cristinas: Paula Cristina, Ana Cristina Duarte, Ana Cristina Silva, mulheres inspiradoras;

À Helena Borges e à Helena Baeta, profissionais de excelência e amigas que ficaram no coração;

À Comunidade Educativa da ESCOLA_A, que me acolheu calorosamente;

Às colegas de doutoramento, caminhantes neste percurso sinuoso;

À Professora Doutora Jesus Maria e ao Professor Doutor Carlos Fino, Mestres inspiradores que abriram portas a um novo sonho;

À Professora Doutora Liliana Rodrigues, profissional de excelência, compreensível e disponível, uma Mulher da Europa;

À resiliência de todo o meu ser!

Resumo

O presente estudo tem por tema o programa Erasmus+ no ensino regular: uma possibilidade de rutura curricular?

Nesta investigação são analisados os normativos da Comissão Europeia para a Educação, as políticas e práticas educativas e curriculares nacionais, e explanada a sua confluência com o discurso europeu para a Educação.

Ao investigar e analisar os princípios do programa Erasmus+ e as representações dos docentes e dos estudantes das dinâmicas dos projetos desenvolvidos no seu âmbito na Escola_A, debatemos sobre as hipóteses de flexibilidade, mudança e rutura no currículo.

Recorremos ao estudo de caso, de abordagem qualitativa de cariz descritivo e interpretativo, com o objetivo principal de analisar as dinâmicas dos projetos desenvolvidos na Escola_A no âmbito do Programa Erasmus+, numa perspetiva de rutura curricular. Tendo como técnicas de recolha de dados a análise documental e as entrevistas semiestruturadas, analisamos e interpretamos os dados e procedemos à sua respetiva triangulação.

Assim, ao conhecer as medidas políticas locais, na Escola_A, e ao analisar o impacto da implementação das práticas desses projetos do Programa Erasmus+ chegamos a conclusões relativamente ao tema em estudo.

Esta é uma investigação com uma temática original, uma vez que não existem pesquisas avançadas relativas aos Projetos do Programa Erasmus+ no ensino regular a nível regional e nacional.

O programa Erasmus+ tem grande relevância na área da Educação e Formação, assumindo-se como a consolidação do projeto político europeu nos seus

diferentes níveis e perspetivas. No âmbito educacional, existe uma notória preocupação com as estratégias e ações coerentes e globais de aprendizagem, de modo a reduzir as desigualdades e prevenir a marginalização. O Erasmus+ é fundamental para o desenvolvimento do projeto e identidade europeus. As oportunidades de intercâmbio e de mobilidade, onde se partilha o sentimento de pertença à UE e orgulho das suas origens, traduzem um impacto significativo no currículo.

Palavras-chave: Currículo, Mudança curricular, Políticas Educativas, Políticas Curriculares, Programa Erasmus+.

Abstract

The subject of this study is the Erasmus+ program in regular education: a possibility of curricular disruption?

In this investigation, the regulations of the European Commission for Education, national educational and curricular policies and practices are analyzed, and their confluence with the European discourse on Education is explained.

By investigating and analyzing the principles of the Erasmus+ program and the teachers' and students' representations of the dynamics of the projects developed within its scope at Escola_A, we debated on the hypotheses of flexibility, change and rupture in the curriculum.

We used a case study, with a qualitative approach of a descriptive and interpretative nature, with the main objective of analyzing the dynamics of the projects developed at Escola_A within the scope of the Erasmus+ Programme, from a perspective of curricular rupture. Using document analysis and semi-structured interviews as data collection techniques, we analyzed and interpreted the data and proceeded with their respective triangulation.

Thus, by knowing the local political measures, at Escola_A, and by analyzing the impact of implementing the practices of these Erasmus+ Program projects, we reached conclusions regarding the subject under study.

This is an investigation with an original theme, since there are no advanced researches related to Erasmus+ Program Projects in regular education at regional and national level.

The Erasmus+ program has great relevance in the area of Education and Training, assuming itself as the consolidation of the European political project in its different levels and perspectives. In the educational field, there is a notorious concern

with coherent and global learning strategies and actions, in order to reduce inequalities and prevent marginalization. Erasmus+ is fundamental for the development of the European project and identity. Exchange and mobility opportunities, where you share a sense of belonging to the EU and pride in your origins, have a significant impact on your curriculum.

Keywords: Curriculum, Curricular Change, Educational Policies, Curriculum Policies, Erasmus+ Program.

Résumé

Le sujet de cette étude est le programme Erasmus+ dans l'enseignement ordinaire : une possibilité de bouleversement scolaire ?

Dans cette enquête, les réglementations de la Commission européenne pour l'éducation, les politiques et pratiques éducatives et curriculaires nationales sont analysées, et leur confluence avec le discours européen sur l'éducation est expliquée.

En enquêtant et analysant les principes du programme Erasmus+ et les représentations des enseignants et des étudiants sur la dynamique des projets développés dans son cadre à Escola_A, nous avons débattu des hypothèses de flexibilité, de changement et de rupture dans le curriculum.

Nous avons utilisé une étude de cas, avec une approche qualitative de nature descriptive et interprétative, avec pour objectif principal d'analyser la dynamique des projets développés à Escola_A dans le cadre du programme Erasmus+, dans une perspective de rupture curriculaire. En utilisant l'analyse de documents et des entretiens semi-structurés comme techniques de collecte de données, nous avons analysé et interprété les données et procédé à leur triangulation respective.

Ainsi, en connaissant les mesures politiques locales, à Escola_A, et en analysant l'impact de la mise en œuvre des pratiques de ces projets du programme Erasmus+, nous sommes parvenus à des conclusions concernant le sujet à l'étude.

Il s'agit d'une enquête avec un thème original, car il n'y a pas de recherches avancées liées aux projets du programme Erasmus+ dans l'enseignement ordinaire au niveau régional et national.

Le programme Erasmus + a une grande pertinence dans le domaine de l'éducation et de la formation, s'assurant comme la consolidation du projet politique européen à ses différents niveaux et perspectives. Dans le domaine de l'éducation, il

existe un souci notoire de stratégies et d'actions d'apprentissage cohérentes et globales, afin de réduire les inégalités et de prévenir la marginalisation. Erasmus+ est fondamental pour le développement du projet et de l'identité européens. Les opportunités d'échange et de mobilité, où vous partagez un sentiment d'appartenance à l'UE et la fierté de vos origines, ont un impact significatif sur votre cursus.

Mots clés: Programme Erasmus+, Curriculum, Changement curriculaire, Politiques éducatives, Politiques curriculaires.

Resumen

El objeto de este estudio es el programa Erasmus+ en la educación regular: ¿una posibilidad de disrupción curricular?

En esta investigación se analiza la normativa de la Comisión Europea de Educación, las políticas y prácticas educativas y curriculares nacionales, y se explica su confluencia con el discurso educativo europeo.

Indagando y analizando los principios del programa Erasmus+ y las representaciones de docentes y alumnos sobre la dinámica de los proyectos desarrollados en su ámbito en la Escola_A, debatimos sobre las hipótesis de flexibilidad, cambio y ruptura en el currículo.

Se recurrió a un estudio de caso, con un enfoque cualitativo de carácter descriptivo e interpretativo, con el objetivo principal de analizar la dinámica de los proyectos desarrollados en la Escola_A en el ámbito del Programa Erasmus+, desde una perspectiva de ruptura curricular. Utilizando como técnicas de recolección de datos el análisis documental y las entrevistas semiestructuradas, se analizaron e interpretaron los datos y se procedió a su respectiva triangulación.

Así, conociendo las medidas políticas locales, en Escola_A, y analizando el impacto de implementar las prácticas de estos proyectos del Programa Erasmus+, llegamos a conclusiones respecto al tema objeto de estudio.

Esta es una investigación con un tema original, ya que no existen investigaciones avanzadas relacionadas con los Proyectos del Programa Erasmus+ en la educación regular a nivel regional y nacional.

El programa Erasmus+ tiene una gran relevancia en el ámbito de la Educación y la Formación, asumiéndose como la consolidación del proyecto político europeo en sus diferentes niveles y perspectivas. En el campo educativo, existe una

notoria preocupación por estrategias y acciones de aprendizaje coherentes y globales, con el fin de reducir las desigualdades y prevenir la marginación. Erasmus+ es fundamental para el desarrollo del proyecto y la identidad europeos. Las oportunidades de intercambio y movilidad, donde compartes un sentido de pertenencia a la UE y el orgullo por tus orígenes, tienen un impacto significativo en tu plan de estudios.

Palabras clave: Currículo, Cambio curricular, Políticas educativas, Políticas curriculares, Programa Erasmus+.

Zusammenfassung

Gegenstand dieser Studie ist das Erasmus+-Programm im regulären Bildungswesen: Eine Möglichkeit einer Unterbrechung des Lehrplans?

In dieser Untersuchung werden die Regelungen der Europäischen Kommission für Bildung, nationale Bildungs- und Lehrplanpolitiken und -praktiken analysiert und ihr Zusammenhang mit dem europäischen Bildungsdiskurs erläutert.

Durch die Untersuchung und Analyse der Prinzipien des Erasmus+-Programms und der Darstellungen der Lehrkräfte und Studierenden zur Dynamik der in seinem Rahmen an der Escola_A entwickelten Projekte haben wir über die Hypothesen von Flexibilität, Wandel und Bruch im Lehrplan debattiert.

Wir haben eine Fallstudie mit einem qualitativen Ansatz beschreibender und interpretativer Natur verwendet, mit dem Hauptziel, die Dynamik der an der Escola_A im Rahmen des Erasmus+-Programms entwickelten Projekte aus der Perspektive des Lehrplanbruchs zu analysieren. Mithilfe von Dokumentenanalyse und halbstrukturierten Interviews als Datenerfassungstechniken analysierten und interpretierten wir die Daten und fuhren mit ihrer jeweiligen Triangulation fort.

Durch die Kenntnis der lokalen politischen Maßnahmen an der Escola_A und durch die Analyse der Auswirkungen der Umsetzung der Praktiken dieser Erasmus+-Programmprojekte gelangten wir zu Schlussfolgerungen bezüglich des untersuchten Themas.

Dies ist eine Untersuchung mit einem originellen Thema, da es keine fortgeschrittenen Untersuchungen zu Erasmus+-Programmprojekten im regulären Bildungswesen auf regionaler und nationaler Ebene gibt.

Das Programm Erasmus+ hat große Relevanz im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung und versteht sich als Konsolidierung des europäischen

politischen Projekts auf seinen verschiedenen Ebenen und Perspektiven. Im Bildungsbereich besteht ein notorisches Interesse an kohärenten und globalen Lernstrategien und -maßnahmen, um Ungleichheiten abzubauen und Marginalisierung zu verhindern. Erasmus+ ist von grundlegender Bedeutung für die Entwicklung des europäischen Projekts und der europäischen Identität. Austausch- und Mobilitätsmöglichkeiten, bei denen Sie das Zugehörigkeitsgefühl zur EU teilen und stolz auf Ihre Herkunft sind, haben einen erheblichen Einfluss auf Ihren Lehrplan.

Schlüsselwörter: Lehrplan, Lehrplanänderung, Bildungspolitik, Lehrplanpolitik, Erasmus+ Programm.

Lista de siglas

ACM: Alto Comissariado Para as Migrações.

AIE: Aparelho ideológico de Estado

ANE+EF: Agência Nacional ERASMUS+ Educação e Formação

AR: Assembleia da República

CCC: Conselho da Cooperação Cultural

CCE: Comissão das Comunidades Europeias

CDCC: Comité Diretor da Cooperação Cultural

CE: Comissão Europeia

CEE: Comunidade Económica Europeia

CNE: Conselho Nacional de Educação

CNSF: Conselho Nacional de Supervisores Financeira

CUE: Conselho da União Europeia

DEE: Dimensão Europeia da Educação

DGAE: Direção-Geral da Administração Escolar

DGE: Direção-Geral da Educação

DR: Diário da República

EAPN: European Anti-Poverty Network

EC: Educação para a Cidadania

ENEC: Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

GSEE: Gabinete do Secretário de Estado da Educação

GTEC: Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania

IPAD: Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento.

LBSE: Lei de Bases do Sistema Educativo

ME: Ministério da Educação

OCDE: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

ONU: Organização das Nações Unidas

OTAN: Organização do Tratado Atlântico Norte

PA: Perfil dos Alunos

PE: Parlamento Europeu

PEE: Projeto Educativo de Escola

PCM: da Presidência do Conselho de Ministros

TCA: Atividades de Cooperação Transnacional

TCE: Tribunal de Contas Europeu

UE: União Europeia

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

UN: United Nations

RGPD: Regulamento Geral de Proteção de Dados

Sumário

AGRADECIMENTOS	II
RESUMO	IV
ABSTRACT	VI
RÉSUMÉ	VIII
RESUMEN	X
ZUSAMMENFASSUNG	XII
LISTA DE SIGLAS	XIV
SUMÁRIO	XVI
ÍNDICE DE GRÁFICOS	XXI
ÍNDICE DE FIGURAS	XXII
ÍNDICE DE QUADROS	XXIII
ÍNDICE DE ESQUEMAS	XXIV
ÍNDICE DE ANEXOS	XXV
INTRODUÇÃO	3
ENQUADRAMENTO TEÓRICO	8
CAPÍTULO I – UM OLHAR PELA EDUCAÇÃO	9
1. EDUCAÇÃO E CONTEXTOS HISTÓRICOS E CULTURAIS	9
2. POLÍTICAS EDUCATIVAS E CURRICULARES EM PORTUGAL DE 1976 A 2021	14
3. INFLUÊNCIAS DAS RECOMENDAÇÕES EUROPEIAS NA EDUCAÇÃO PORTUGUESA	23
3.1. <i>Europeização</i>	42
3.2. <i>Educação para a cidadania global</i>	48
CAPÍTULO II – A CONSTRUÇÃO SOCIAL DO CURRÍCULO	53

1.	PODER, POLÍTICA E EDUCAÇÃO	53
2.	RECONCEPTUALIZAÇÕES DO CURRÍCULO	60
3.	INFLUÊNCIA DO PERFIL DOCENTE NA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO.....	79
3.1.	<i>A profissionalidade docente</i>	82
3.2.	<i>O Profissionalismo docente</i>	86
4.	AS CONCEÇÕES DO CURRÍCULO.....	89
5.	OS EFEITOS DA DESCENTRALIZAÇÃO DO PODER NO CURRÍCULO.....	99
6.	FLEXIBILIDADE CURRICULAR E RUTURA CURRICULAR	102
6.1.	<i>Poder Emancipatório</i>	103
6.2.	<i>Educação para a Cidadania</i>	108
6.3.	<i>Interdisciplinaridade e Educação para a Cidadania</i>	111
6.4.	<i>Graus de participação na ação educativa</i>	115
6.5.	<i>Flexibilidade curricular</i>	117
6.6.	<i>Mudança no currículo</i>	121
CAPÍTULO III – O PROGRAMA ERASMUS+ (2016-2020)		133
1.	O PERCURSO DO PROGRAMA ERASMUS+.....	133
1.1.	<i>Principais considerações na evolução do programa</i>	145
1.2.	<i>O Erasmus+ em números</i>	147
2.	ESTRUTURA DO PROGRAMA ERASMUS+	154
2.1.	<i>Objetivos do programa Erasmus</i>	154
2.2.	<i>Ações e atividades do Erasmus+</i>	156
3.	O ERASMUS+ E A DIMENSÃO EUROPEIA DA EDUCAÇÃO	165
4.	A INCLUSÃO NO PROGRAMA ERASMUS+	172
4.1.	<i>Aspetos a ter em consideração no Erasmus+</i>	174
4.2.	<i>A sinergia entre o Erasmus+ e o Espaço Europeu da Educação</i>	176
5.	IMPACTO DA PANDEMIA COVID-19 NO PROGRAMA ERASMUS+	178
5.1.	<i>Desafios e respostas da COVID-19 no Erasmus+</i>	180
5.2.	<i>O impacto da COVID-19 no Erasmus+</i>	182

CAPÍTULO IV – OS PROJETOS DO PROGRAMA ERASMUS+ E A APRENDIZAGEM 183

1.	AS TEORIAS CLÁSSICAS DA APRENDIZAGEM E O CONSTRUCIONISMO.....	183
1.1.	<i>O Cognitivismo</i>	186
1.2.	<i>Teoria da aprendizagem significativa</i>	190
1.3.	<i>Do construtivismo ao Construcionismo.....</i>	194
2.	A TEORIA DA APRENDIZAGEM SITUADA.....	200
3.	A COMUNIDADE DE PRÁTICA E O CONHECIMENTO SOCIALMENTE CONSTRUÍDO	202
4.	OS AMBIENTES DE APRENDIZAGEM EMERGENTES NUMA COMUNIDADE DE PRÁTICA E O PAPEL DO PROFESSOR	206

ESTUDO EMPÍRICO..... 211

CAPÍTULO V – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO 212

1.	CONTEXTUALIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO	212
1.1.	<i>Justificação do tema de investigação</i>	212
1.2.	<i>Definição do problema, questões e objetivos da investigação</i>	214
1.3.	<i>A edificação do paradigma emergente e o conhecimento científico</i>	218
2.	A ESCOLHA DO MÉTODO	224
2.1.	<i>Os paradigmas científicos e os procedimentos éticos da investigação.....</i>	229
2.2.	<i>O estudo de caso.....</i>	237
2.2.1.	<i>A definição de estudo de caso</i>	243
2.2.2.	<i>Tipos de caso.....</i>	246
2.2.3.	<i>Tipos básicos de projetos</i>	251
2.3.	<i>Vantagens e desvantagens do estudo de caso.....</i>	255
3.	A QUALIDADE DO PROJETO DE PESQUISA	257
4.	TÉCNICAS DE RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS.....	267
4.1.	<i>Documentação da investigação.....</i>	268
4.2.	<i>Registos em arquivo.....</i>	270
4.3.	<i>Entrevistas semiestruturadas.....</i>	271
4.4.	<i>Análise documental e a análise de conteúdo.....</i>	278
5.	A TRIANGULAÇÃO	293

CAPÍTULO VI – TRABALHO EMPÍRICO	297
1. O CONTEXTO DO ESTUDO	297
2. O CLUBE EUROPEU DA ESCOLA_A	301
3. O ERASMUS+ E O CLUBE EUROPEU NA ESCOLA_A	309
3.1. <i>Análise documental do Guia do Erasmus+ - leitura vertical.....</i>	<i>310</i>
1.1.1. Conclusões da análise documental do Guia do Erasmus+	316
3.2. <i>Análise documental do PEE e Regulamento do Clube Europeu - leitura horizontal.....</i>	<i>319</i>
1.1.2. Conclusões da Análise documental do PEE e do Regulamento interno do Clube Europeu	327
3.3. <i>Análise documental das atas do clube Europeu 2019_2020 e 2020-2021- leitura vertical</i>	<i>331</i>
1.1.3. Conclusões da Análise documental das atas do clube Europeu 2019_2020 e 2020-2021	338
4. OS PROJETOS ERASMUS+ NA ESCOLA_A	343
4.1. <i>Análise documental dos formulários de candidaturas aprovadas dos Projetos Erasmus+ -</i>	<i>leitura horizontal 344</i>
1.1.4. Conclusões da Análise documental dos formulários de candidaturas aprovadas dos Projetos Erasmus+	355
4.2. <i>Análise documental dos projetos do programa Erasmus+ Caracterização – leitura</i>	<i>horizontal 361</i>
4.3. <i>Análise documental dos Planos e relatórios de ação 2019_2020 e 2020-2021 dos</i>	<i>Projetos Erasmus+ e do Clube Europeu – Caracterização dos projetos do programa Erasmus+ - leitura horizontal 368</i>
1.1.5. Conclusões da Análise documental dos planos de ação e respetivos relatórios de todos os projetos Erasmus+ e do Clube Europeu	376
4.4. <i>Análise de Conteúdo à Direção Executiva da Escola_A e aos coordenadores – leitura</i>	<i>horizontal 384</i>
4.5. <i>Análise de conteúdo aos professores membros do Clube Europeu – leitura horizontal</i>	<i>416</i>
1.1.6. Cruzamento da análise de conteúdo à Direção Executiva e aos Coordenadores com os professores membros do Clube Europeu	457

4.6.	<i>Análise de conteúdo aos professores participantes em mobilidades – leitura horizontal</i>	
		475
4.7.	<i>Análise de conteúdo aos estudantes participantes em mobilidades – leitura horizontal</i>	
		520
1.1.8.	Cruzamento da análise de conteúdo aos professores convidados a participar em mobilidades e aos alunos do Clube Europeu que participaram em mobilidades	559
CONSIDERAÇÕES FINAIS		585
REFERÊNCIAS		605
ANEXOS		629

Índice de gráficos

GRÁFICO 1 NÚMERO DE MOBILIDADES ERASMUS+ POR PAÍS DURANTE O PERÍODO DE 2014-2016	40
GRÁFICO 2 FINANCIAMENTO DE PROJETOS PORTUGUESES ERASMUS+ EDUCAÇÃO FORMAÇÃO DE 2014 A 2018	149
GRÁFICO 3 ORÇAMENTO FINAL DO ERASMUS+ 2014-2020	150
GRÁFICO 4 COMPROMISSOS ORÇAMENTAIS DE 2020 – POR AÇÃO CHAVE.....	151
GRÁFICO 5 <i>TENDÊNCIA DA KA2 2014-2020</i>	152
GRÁFICO 6 COMPROMISSOS ORÇAMENTAIS ERASMUS+ POR MODALIDADE DE GESTÃO (EM MILHÕES DE €)	153
GRÁFICO 7 TENDÊNCIA DOS PROJETOS ESCOLARES 2014-2020	153

Índice de figuras

FIGURA 1 MODELO DAS COMPETÊNCIAS PARA A CULTURA DEMOCRÁTICA.....	33
FIGURA 2 ESQUEMA DA ORGANIZAÇÃO DOS DOMÍNIOS DE EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA	35
FIGURA 3 ESQUEMA DA AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS EM CIDADANIA E DESENVOLVIMENTO.....	36
FIGURA 4 ESQUEMA CONCEITUAL DO PERFIL DOS ALUNOS À SAÍDA DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA	37
FIGURA 5 AUMENTO SIGNIFICATIVO DA MOBILIDADE NO EFP (ESTUDANTES E PESSOAL)	41
FIGURA 6 - METÁFORA DO EDIFÍCIO DE ALTHUSSER	70
FIGURA 7 ESTRUTURA PASSADA DO PROGRAMA ERASMUS+	141
FIGURA 8 NÚMEROS DO ERASMUS EM 2021	154
FIGURA 9 POSSÍVEIS CANDIDATOS À MOBILIDADE DO PROGRAMA ERASMUS+ EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO	158
FIGURA 10 BENEFICIÁRIOS DA MOBILIDADE PARA ENSINO/APRENDIZAGEM DO PROGRAMA ERASMUS+ EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO .	159
FIGURA 11 MAPA CONCEITUAL: APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E LINGUAGEM	194
FIGURA 12 SITUAÇÕES RELEVANTES PARA DIFERENTES ESTRATÉGIAS DE PESQUISA.....	240
FIGURA 13 TIPOS BÁSICOS DE PROJETOS PARA OS ESTUDO DE CASO.	252
FIGURA 14 TIPOS BÁSICOS DE PROJETOS PARA OS ESTUDO DE CASO.	253
FIGURA 15 VANTAGENS DO ESTUDO DE CASOS.....	256
FIGURA 16 DESVANTAGENS DO ESTUDO DE CASOS.....	257
FIGURA 17 CONVERGÊNCIA DE VÁRIAS FONTES DE EVIDÊNCIAS.....	263
FIGURA 18 NÃO-CONVERGÊNCIA DE VÁRIAS FONTES DE EVIDÊNCIAS.	264
FIGURA 19 TIPOS DE REDAÇÃO DO RELATÓRIO.	265
FIGURA 20 PROTOCOLO PARA CONDUÇÃO DE ESTUDOS DE CASO. ADAPTADO DE YIN (2003).	265
FIGURA 21 PROTOCOLO PARA CONDUÇÃO DE ESTUDOS DE CASO – EXEMPLO.....	266
FIGURA 22 ESTRUTURA ORGANIZACIONAL ESCOLA_A	298

Índice de quadros

QUADRO 1 DOCUMENTOS-CHAVE PARA AS ORIENTAÇÕES À ABORDAGEM DA EC	30
QUADRO 2 TÓPICOS REFERENTES À GLOBALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO E NO CURRÍCULO	48
QUADRO 3 PRINCIPAIS ASPETOS DO DESENVOLVIMENTO CURRICULAR	94
QUADRO 4 DEFINIÇÕES SITUACIONAIS DE CURRÍCULO	95
QUADRO 5 CONDIÇÕES PARA A UTILIZAÇÃO DE CADA ESTRATÉGIA E AS CINCO PRINCIPAIS ESTRATÉGIAS DE PESQUISA NAS CIÊNCIAS SOCIAIS.....	240
QUADRO 6 CINCO COMPONENTES DO ESTUDOS DE CASO.	241
QUADRO 7 CINCO COMPONENTES DO NOSSO ESTUDO DE CASO	243
QUADRO 8 TÁTICAS DO ESTUDO DE CASO PARA QUATRO TESTES DE PROJETO	260
QUADRO 9 DOCUMENTOS CENTRAIS DO ESTUDO DE CASO	269
QUADRO 10 REGISTO EM ARQUIVOS DO ESTUDO DE CASO	270
QUADRO 11 AGENDA DE REALIZAÇÃO DO TRABALHO DAS ENTREVISTAS.	277
QUADRO 12 CATEGORIZAÇÃO E CLASSIFICAÇÃO - DEFINIÇÃO.....	281
QUADRO 13 CATEGORIZAÇÃO E CLASSIFICAÇÃO – INDICADORES EMERGENTES.....	287
QUADRO 14 <i>PROJETOS DINAMIZADOS NA ESCOLA_A</i>	301
QUADRO 15 <i>ANÁLISE DOCUMENTAL DO PEE E REGULAMENTO DO CLUBE EUROPEU - LEITURA HORIZONTAL</i>	319
QUADRO 16 <i>ANÁLISE DOCUMENTAL DAS ATAS DO CLUBE EUROPEU 2019_2020 E 2020-2021- LEITURA VERTICAL</i>	331
QUADRO 17 - <i>ANÁLISE DOCUMENTAL DOS FORMULÁRIOS DE CANDIDATURAS APROVADAS DOS PROJETOS ERASMUS+ - LEITURA HORIZONTAL</i>	344
QUADRO 18 <i>ANÁLISE DOCUMENTAL DOS PROJETOS DO PROGRAMA ERASMUS+ CARACTERIZAÇÃO - ANÁLISE HORIZONTAL</i>	361
QUADRO 19 <i>ANÁLISE DOCUMENTAL DOS PLANOS E RELATÓRIOS DE AÇÃO 2019_2020 E 2020-2021 DOS PROJETOS ERASMUS+ E DO CLUBE EUROPEU – CARACTERIZAÇÃO DOS PROJETOS DO PROGRAMA ERASMUS+ - ANÁLISE HORIZONTAL</i>	368
QUADRO 20 <i>ANÁLISE DE CONTEÚDO À DIREÇÃO EXECUTIVA DA ESCOLA_A E AOS COORDENADORES – LEITURA HORIZONTAL</i>	384
QUADRO 21 <i>ANÁLISE DE CONTEÚDO AOS PROFESSORES MEMBROS DO CLUBE EUROPEU – LEITURA HORIZONTAL</i>	416
QUADRO 22 <i>ANÁLISE DE CONTEÚDO AOS PROFESSORES PARTICIPANTES EM MOBILIDADES – LEITURA HORIZONTAL</i>	475
QUADRO 23 <i>ANÁLISE DE CONTEÚDO AOS ESTUDANTES PARTICIPANTES EM MOBILIDADES – LEITURA HORIZONTAL</i>	520
QUADRO 24 <i>RESULTADOS RELEVANTES RESULTANTES DA ANÁLISE DE CONTEÚDO, EM FREQUÊNCIA ABSOLUTA</i>	580

Índice de esquemas

ESQUEMA 1 EIXOS RECOMENDADOS NA ABORDAGEM DA CIDADANIA E DESENVOLVIMENTO	34
ESQUEMA 2 FATORES IMPRESCINDÍVEIS NAS TRANSFORMAÇÕES E MELHORIAS DA CIÊNCIA, DO PROGRESSO, DA EFICIÊNCIA, DO CRESCIMENTO INDUSTRIAL E DA EXPANSÃO.	54
ESQUEMA 3 <i>FASES DE MUDANÇA CURRICULAR</i>	125
ESQUEMA 4 OBJETIVOS FULCRAIS DO PROGRAMA ERASMUS+	156
ESQUEMA 5 FASES DOS PROJETOS DO PROGRAMA ERASMUS+	158
ESQUEMA 6 AÇÕES E ATIVIDADES INTEGRANTES DO PROGRAMA ERASMUS+	159
ESQUEMA 7 <i>PARCERIAS ESTRATÉGICAS KA2</i>	161
ESQUEMA 8 MOBILIDADES DO PROGRAMA ERASMUS+ EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO	163
ESQUEMA 9 PARCERIAS ESTRATÉGICAS DO PROGRAMA ERASMUS+ EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO	163
ESQUEMA 10 <i>CIRCUNSTÂNCIAS TIPO</i>	239
ESQUEMA 11 CINCO MODALIDADES DE ESTUDO DE CASO.....	248
ESQUEMA 12 <i>TIPOS DE CASOS E FINALIDADES</i>	249
ESQUEMA 13 CATEGORIAS DOS ESTUDOS DE CASO E O SEU INTERESSE.	249
ESQUEMA 14 TRÊS CATEGORIAS DOS ESTUDOS DE CASO.	250
ESQUEMA 15 <i>TIPOS E PROPÓSITOS DO ESTUDO DE CASO</i>	251
ESQUEMA 16 CRITÉRIOS PARA GARANTIR A QUALIDADE E O SUCESSO DA PESQUISA CIENTÍFICA.	259
ESQUEMA 17 FONTES DAS EVIDÊNCIAS PARA UM ESTUDO DE CASO.	267
ESQUEMA 18 <i>FASES DA ANÁLISE DE CONTEÚDO</i>	279
ESQUEMA 19 <i>DESENHO DA INVESTIGAÇÃO</i>	295
ESQUEMA 20 <i>VALIDADE METODOLÓGICA</i>	296

Índice de anexos

ANEXOS 1 - CRONOGRAMA DA INVESTIGAÇÃO	629
ANEXOS 2 - PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO DE INVESTIGAÇÃO AO DIRETOR REGIONAL DE EDUCAÇÃO	631
ANEXOS 3 - PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO DE INVESTIGAÇÃO AO PRESIDENTE DO CE DA ESCOLA A	632
ANEXOS 4 - CONSENTIMENTO INFORMADO, ESCLARECIDO E LIVRE PARA PARTICIPAÇÃO EM ESTUDOS DE INVESTIGAÇÃO – MAIORES DE IDADE-.....	633
ANEXOS 5 - CONSENTIMENTO INFORMADO, ESCLARECIDO E LIVRE PARA PARTICIPAÇÃO EM ESTUDOS DE INVESTIGAÇÃO – MENORES DE IDADE-	636
ANEXOS 6 - GUIÃO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA AOS ESTUDANTES	639
ANEXOS 7 - GUIÃO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA AO PRESIDENTE DO CE	648
ANEXOS 8 - GUIÃO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA AOS PROFESSORES MEMBROS DO CLUBE EUROPEU	661
ANEXO 9 - GUIÃO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA AOS PROFESSORES INTEGRANTES DE MOBILIDADES	671
ANEXOS 10 – MARCAÇÃO DAS ENTREVISTAS	681

(...) o novo brota sem cessar. Nunca podemos prever como se apresentará, mas devemos contar com a sua chegada, quer dizer contar com inesperado. E uma vez chegado o inesperado, é necessário ser capaz de rever as nossas teorias e ideias em vez de entrar pela força o facto novo na teoria verdadeiramente incapaz de o acolher.

(Morin, 2002, p. 35)

Introdução

Em plena pós-modernidade, século XXI, ao estudar o mundo social, é essencial unir conhecimentos e estratégias, de modo a evoluir no nosso entendimento acerca do mesmo, efetivando avanços ao nível de investigação, ampliando o conhecimento sobre os dados, e ainda sobre os fenómenos em análise.

O presente trabalho tem como pressuposto compreender as dinâmicas dos projetos desenvolvidos na Escola no âmbito do Programa Erasmus+ numa perspetiva de mudança curricular.

A escola em estudo será a Escola_A e o objeto de estudo será o currículo implícito nos projetos desenvolvidos na escola no âmbito do programa Erasmus+. Assim, pretende-se analisar o impacto da implementação das práticas desses projetos do programa Erasmus+ na Escola_A, numa perspetiva de mudança curricular. A orientação científica do respetivo estudo está a cargo da Professora Doutora Liliana Rodrigues. Para a realização desta investigação foi utilizada a metodologia estudo de caso que, em educação, se enquadra na necessidade de responder a questões do tipo “como” e “porquê” (Yin, 2003).

Durante a investigação foram recolhidos dados através de diferentes técnicas, tais como pesquisa documental e entrevistas. Estes dados revelaram-se importantes uma vez que, através dos mesmos e recorrendo à sua análise, a documental e a de conteúdo, foi possível chegar a novas conclusões relativamente ao tema em estudo.

A sociedade está em constante transformação, devido a diversos fatores, entre eles: a globalização, a aceleração do conhecimento, a exploração da sociedade da informação, a crescente diversidade cultural (Sousa, 2016), e que com ela está a educação, residindo nela a ideia fundamental do desenvolvimento social. Por isso

mesmo, a escola tem de ir ao encontro das necessidades dos jovens da Pós-Modernidade.

A escola não se pode fechar para o mundo. A escola assume uma responsabilidade cada vez maior, pois as crianças passam nela grande parte do seu tempo, estando as suas interações sociais limitadas a este contexto. Deve ter como primordial objetivo o desenvolvimento de competências cognitivas globais necessárias para a vida, e não somente o conhecimento de base disciplinar (Enguita, 2004).

A pertinência deste projeto deve-se, orientando-nos pela Agência Europeia Erasmus+ Educação e Formação, aos setores da educação, da formação, da juventude e do desporto poderem

dar uma contribuição importante para ajudar a enfrentar as mudanças socioeconómicas e os principais desafios que a Europa terá de enfrentar até ao final da década, assim como apoiar a execução da estratégia Europa 2020 para o crescimento, o emprego, a justiça social e a inclusão (Erasmus+, 2019a).

Ainda relativamente aos projetos desenvolvidos no âmbito do programa Erasmus+ Educação e Formação, é de salientar que de acordo com Agência Nacional Erasmus+ Educação e Formação (ANE+EF), o mesmo visa

apoiar, através da aprendizagem ao longo da vida, o desenvolvimento educativo, profissional e pessoal dos indivíduos nos domínios da educação, da formação, da juventude e do desporto na Europa e mais além, contribuindo assim para o crescimento sustentável, o emprego de qualidade e a coesão social, bem como para impulsionar a inovação e reforçar a identidade europeia e a cidadania ativa (ANE+EF, 2023).

Após estas considerações prévias, cumpre-nos abordar a estrutura da tese, a qual subdivide-se em duas partes.

A Primeira Parte, referente à revisão da literatura, está organizada em quatro capítulos.

O Capítulo I, **Um olhar pela Educação**, apresenta o percurso da Educação desde o século XX, evidenciando os contextos históricos e culturais vivenciados mundialmente. Numa perspetiva nacionalista, são abordadas as políticas educativas e curriculares em Portugal de 1976 a 2021, bem como as influências das recomendações europeias nas mesmas. Assim, são trazidos a este estudo os conceitos de Europeização e de Educação para a cidadania, evidenciando as singularidades de cada grupo e as habilidades de coexistência e de pertença no pluralismo social do contexto europeu.

O Capítulo II, **A construção social do Currículo**, revela-se como o espaço reservado, neste trabalho, ao debate dialético entre os conceitos de poder, política e educação, seguido da explanação das reconceptualizações do currículo ao longo dos tempos. Consideramos ainda que era inevitável a exploração da influência do perfil docente na construção do currículo, nas suas variadas conceções, bem como os efeitos da descentralização do poder sentidos neste, sentidos especialmente através do Projeto Educativo de Escola (PEE). O capítulo encerra-se com uma abordagem dialética à rutura curricular.

No Capítulo III, **O programa Erasmus+ (2016-2020)**, é descrito o percurso do programa Erasmus+, e apresentada, detalhadamente, a sua estrutura. Relaciona ainda o Erasmus+ com a dimensão europeia da educação, evidenciando a sua vertente humanista e a perspetivada inclusão que lhe é inerente. Contempla ainda um especial olhar sobre o impacto da pandemia COVID-19 no programa Erasmus+.

O Capítulo IV, **Os projetos Erasmus+ e a Aprendizagem**, aborda as teorias clássicas e o construcionismo. Neste espaço desenvolve-se a teoria da aprendizagem situada, que se constituindo como uma plataforma teórica ampla, permite o estabelecimento de relações entre as comunidades de prática e o conhecimento socialmente construído nas mesmas. Assim, destacam-se as principais características dos ambientes de aprendizagem emergentes numa comunidade de prática, numa perspetiva de Lave e Wenger (1991), salientando o papel do professor na mesma.

Na Segunda Parte, dividida em dois capítulos, descrevemos o estudo empírico, assente numa investigação qualitativa, tendo por base o estudo de caso.

O Capítulo I, **Metodologia da Investigação**, detalha a contextualização da investigação, evidenciando a escolha do método, recorrendo a uma discussão epistemológica referente à metodologia científica. São enumerados os sustentáculos da qualidade do nosso trabalho de investigação, bem como as técnicas de recolha e de tratamento de dados. São ainda explanados os tipos fundamentais de triangulação dos dados.

No Capítulo II, **Trabalho Empírico**, é iniciado pela caracterização do contexto do estudo e do Clube Europeu da Escola_A. Posteriormente, passamos a uma secção dedicada às análises documentais do Guia do Erasmus+ 2019, do Projeto Educativo da Escola_A, do Regulamento interno do Clube Europeu da Escola_A e das suas atas dos anos de 2019 a 2021, dos formulários de candidaturas aprovadas dos Projetos Erasmus+, em 2019, dos Planos e relatórios de ação 2019_2020 e 2020-2021 dos Projetos Erasmus+ e do próprio Clube Europeu, e ainda às análises de conteúdo das entrevistas semiestruturadas realizadas à Direção Executiva da Escola_A, aos coordenadores do Erasmus+, o Regional e do Clube Europeu da Escola_A, aos

professores, pertencentes ao Clube Europeu da Escola_A e participantes em mobilidades, bem como aos estudantes participantes em mobilidades. Aqui são debatidos os resultados obtidos e triangulados, tendo sempre como foco os objetivos iniciais traçados para este estudo.

As considerações finais são a etapa final, por agora, deste trabalho. Aqui apresentamos as conclusões que recaem nas respostas às questões inicialmente formuladas e que resultam da análise e interpretação dos dados obtidos e validados. A bibliografia toma parte fulcral deste trabalho, por ser o principal elemento orientador do mesmo. Todos os anexos serão entregues em suporte digital próprio, esperando contribuir para o pacto Ecológico Europeu.

Enquadramento teórico

Capítulo I – Um olhar pela educação

1. Educação e contextos históricos e culturais

Hoje é claro que a compreensão da relação entre direitos, deveres e responsabilidades, e a sua articulação com os princípios fundamentais dos Direitos Humanos, advém da educação, por medidas progressivas de ordem nacional e internacional. A atribuição de características comuns por parte das sociedades, procura reduzir a complexidade da mesma (Morin, 2002), tornando--se inadiável que “every individual and every organ of society (...) shall strive by teaching and education to promote respect for these rights and freedoms” (ONU, 1948, p. 72).

No início do século XX, em contexto mundial, ficou claro que a forma de organização e funcionamento da sociedade capitalista tinha debilidades, apesar de não admitidas, e que toda a instrumentação usada não as tinha conseguido ultrapassar. Para agravar a situação, o planeamento soviético mostrava toda a sua força. A queda da bolsa de Nova Iorque marcou o fim de um período da forma capitalista de produção e constituiu-se como ponto de partida para um novo modelo de organização, dando origem ao Welfare State, o qual se projetou e se afirmou, efetivamente, com as políticas Keynesianas, após a Segunda Guerra. Os países mais desenvolvidos passam a constituir governos social-democratas, como forma de se contrapor ao Fascismo e ao Nazismo, passando o capital a fazer concessões à classe trabalhadora, a fim de reassumir o controlo, embora noutra patamar.

Com o fim da Segunda Grande Guerra Mundial deu-se a divisão do Mundo entre os vencedores e os perdedores, mas o fim da guerra “quente” deu início a um período de guerra “fria”. Um conflito gerado pela disputa ideológica e geopolítica, e

pela influência global das duas grandes potências mundiais, a União Soviética e os Estados Unidos, com os seus respetivos aliados, apesar da sua aliança temporária para derrotar a Alemanha nazi. A polarização entre o Pacto de Varsóvia e a Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN) levou a grandes investimentos em tecnologia, com orçamentos para a defesa militar bastante generosos, gerando grandes movimentações no armamento.

Durante algum tempo, foi mantida a Paz, em troca de muitas ameaças. Porém, esta foi fragilizada com o lançamento do Sputnik, na década de 50, pelos soviéticos, acontecimento que desencadeou a batalha pela conquista do espaço. A literatura da época fala de uma histeria coletiva, nomeadamente na América do Norte. Uma das questões que se punha era o porquê de os soviéticos terem suplantado os americanos, e a resposta era o fraco investimento na área educacional, passando esta área a ser, de imediato, uma prioridade (Sousa & Fino, 2001).

Para além do currículo expreso, que não ia além de rudimentos de leitura, escrita, aritmética e de noções de moral ou de conduta, o que mais importava era a vivência de um espaço (escola-fábrica) e de um tempo (síncrono) impostos pelas necessidades da civilização industrial (Fino, 2009, p. 265).

A primeira consequência foi um redobrado investimento na pesquisa científica, de forma a recuperar a hegemonia dos Estados Unidos que tinha sido ultrapassada. Mas as premissas epistemológicas e implicações políticas das teorias da Modernização tinham sido fragilizadas, o que gerou um sustentáculo para a insurreição contra o positivismo ideológico¹, o apoliticismo (Teodoro, 2003). Até então,

¹ O positivismo ideológico estabelece que os próprios critérios formais de avaliação do direito têm consequências legais e morais. Assim, o “positivismo ideológico deve ser entendido como dever moral de obediência ao direito positivo” (Ángel, 2006, p. 466). Este apregoa que só existe progresso quando existe ordem,

as diversas teorias da modernização enfatizavam as dimensões económicas e políticas como fulcrais na criação e consolidação dos Estados-nação. Os Estados modernos, os mais ricos e poderosos, e cujos cidadãos desfrutavam de um padrão de vida mais elevado, davam assistência aos países subdesenvolvidos, de modo a estes reverterem a sua condição, e prosperarem. Os países modernos apoiavam a nível cultural, económico e militar. Em 1968, iniciou-se a crítica e refutação da teoria da Modernidade, a principal responsável pela rutura “com a própria ciência social do século XIX” (Teodoro, 2003, p. 70).

Nesta época, de modo a encontrar uma solução para um dilema epistemológico fundamental das ciências sociais, que residia na impossibilidade da generalização das suas teorias em todas as partes do mundo, foi reformulada a teoria da Modernização que, segundo Teodoro (2003), consistia em direccionar um combinado de pressupostos, baseados na industrialização, no desenvolvimento da ciência, bem como da tecnologia, cujo mercado capitalista é mundial, que levam ao desenvolvimento e à mudança social. Assim, um Estado modernizar-se-ia se seguisse as experiências dos Estados desenvolvidos (Teodoro, 2003). O mesmo autor sublinha o facto destas teorias, apesar de serem colocadas para o mundo todo, simplesmente se confinarem à Europa e à América do Norte, o considerado mundo civilizado moderno.

Posteriormente, as teorias da modernização acentuaram a dimensão educacional, notada pela “disseminação da escolarização em massa” (Schmidt, 2011, p. 160).

e concomitantemente, só há ordem onde a prática esteja subordinada à teoria, pois esta é a verdadeira possuidora das ideias (Ángel, 2006).

Note-se que em, 1948, foi proclamada a Declaração Universal dos Direitos Humanos², pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, a qual registou o comprometimento dos Estados-Membros, em cooperação com a Organização das Nações Unidas, na promoção do respeito universal e efetivo dos Direitos do Homem e das suas liberdades fundamentais, referindo os direitos individuais e coletivos, sem discriminação de raça, género ou nacionalidade. Cingindo-nos à educação, englobada no campo das Ciências Sociais, destacamos no artigo 26º:

1. Everyone has the right to education. (...)

2. Education shall be directed to the full development of the human personality and to the strengthening of respect for human rights and fundamental freedoms. It shall promote understanding, tolerance and friendship among all nations, racial or religious groups, (...) (UN, 1948, p. 76).

Contudo, depois de mais de 70 anos, esta declaração continua a ser um ideal comum a atingir por todos os povos e todas as Nações, dado que alguns dos direitos basilares registados nos 30 artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, continuam por se fazer cumprir.

Por uma conjugação de diversos fatores, os estadunidenses chegaram à lua nos anos 60, sendo este um primeiro passo para demonstrar a ambicionada primazia americana. Com Reagan, nos Estados Unidos da América, e com Thatcher, no Reino Unido, as políticas sociais, no mundo, vão diminuindo e a privatização³ torna-se

²<https://documents-dds-ny.un.org/doc/RESOLUTION/GEN/NR0/043/88/PDF/NR004388.pdf?OpenElement>

³ Num discurso defensivo da modernidade, a privatização era estratégias frequente das reformas económicas de diversos países. Trazidas do Chile, governado por Pinochet, as privatizações pretendem otimizando serviços e reduzir a participação do estado na economia.

habitual. Paralelo a isto, e no auge das tensões da segunda Guerra Fria, nos anos 80, o governo americano consegue um grande orçamento para o projeto “Star Wars⁴”, dando um impulso à corrida ao armamento defensivo nuclear. Os grandes saltos no desenvolvimento da ciência e tecnologia têm como mote, apontados em diversa literatura, as guerras.

Avaliando este percurso, constatamos que a política interna nacional e/ou internacional desencadeia políticas educativas com “interesses sociais que se encontram incorporados na própria forma de conhecimento” (Apple, 1999, p. 43).

Inicia-se, em ciências sociais, uma nova consideração do sistema mundial, seja ele “como uma unidade de análise: ele abarca mais do que qualquer sociedade organizada estatalmente, contém uma dinâmica histórica e uma lógica em si mesmo, a qual não se pode deduzir das suas partes componentes” (Azevedo, 2000, p. 143), assente em dois pilares, o da economia no mundo e o do sistema inter-estatal. Ou seja, ele assenta em três pilares, os dois anteriores, acrescentando ainda o pilar das práticas sociais e culturais (Santos, 2002, p. 63). Em qualquer dos casos, somos reportados à teoria do Sistema Educativo Mundial⁵, ou seja, a uma apropriação do campo da educação da teoria do Sistema Mundial, em virtude de explicar os processos e os efeitos da globalização na educação, a qual busca a homogeneidade de políticas e práticas educativas em diversas partes do mundo de forma propositada (Azevedo, 2007).

⁴O projeto popularmente conhecido por “Star Wars”, com tradução portuguesa de Guerra nas Estrelas, era o programa militar norte-americano, Strategic Defense Initiative (SDI), lançado pelo ex-presidente norte-americano Ronald Reagan, em 1983, no auge das tensões que marcaram a segunda Guerra Fria entre Estados Unidos da América e União Soviética. Este pretendia construir um sistema espacial defensivo, formado por satélites e armas aptas a impedir ataques nucleares.

⁵ A teoria do Sistema Educativo Mundial enfatiza a convergência dos diversos Estados no setor da educação, relativamente às diretrizes de políticas e práticas educativas (Azevedo, 2007).

Esta teoria [sistema educativo mundial] tem revelado a sua actualidade e pertinência quer como quadro explicativo das políticas educativas nacionais quer como horizonte de uma visão crítica acerca da formulação e da evolução das políticas educativas que hoje se desenvolvem em todo o mundo (Azevedo, 2007, p. 8).

Este facto é evidente, especialmente, a partir das décadas de 80 e 90, verificando-se diversas reformas dos sistemas educativos, indicativas de uma convergência crescente, sob forte influência das organizações internacionais como o Banco Mundial e a OCDE, na regulação transnacional da educação.

Esta homogeneização das políticas educativas mundiais e as subsequentes reformas são assumidas como características estruturantes da sociedade mundial moderna (Azevedo 2000; 2007). Portugal, assumindo-se como um país moderno, também, ao longo dos tempos, apesar das suas diferenças políticas, socioeconómicas, culturais e geográficas, tem procurado responder a este desafio lançado pelo fenómeno da globalização⁶.

2. Políticas educativas e curriculares em Portugal de 1976 a 2021

Efetuando uma retrospectiva no percurso de Portugal, segundo Fernandes (2011) e Costa (2019), são notórios os avanços na escola democrática desde 1974. As raízes do currículo, em território nacional, foram fixadas nos trabalhos de Tyler (1949) e D'Hainaut (1980) tratando-se, assim, de uma perspetiva curricular técnica.

⁶ A globalização são “conjuntos de relações sociais que se traduzem na intensificação das interações transnacionais, sejam elas práticas interestatais, práticas capitalistas globais ou práticas sociais e culturais transnacionais” (Santos, 2002, p.90).

Recordemos que Taylor, num modelo de produção industrial, apregoava que, “o primeiro objetivo de qualquer bom sistema terá de ser o de criar homens de grande qualidade; e com uma gestão sistemática, o homem mais competente atingirá o topo mais clara e rapidamente do que nunca” (Taylor, 2011, p. 44). Por sua vez, Tyler (1949), na perspetiva educacional, defendia o foco nos objetivos basilares, assentes em metas e resultados a atingir, através da aprendizagem, e por meio do currículo.

Também numa perspetiva tecnicista, D’Hainaut (1980) entende que “[a] educação é pois uma empresa demasiado fundamental para que se possa aceitar o risco de a abordar sem ter concebido um projecto de acção pedagógica, e de concluí-la sem ter verificado se ela deu os seus frutos” (p. 15). O mesmo autor assume a importância e eficácia da educação, afirmando que

[u]m curriculum é um plano de acção pedagógica muito mais largo que um programa de ensino (...) compreende, em geral, não somente programas, para as diferentes matérias, mas também uma definição das finalidades da educação pretendida, uma especificação das actividades de ensino e de aprendizagem, o que implica os conteúdos do programa e, finalmente, indicações precisas sobre as maneiras como o ensino ou o aluno serão avaliados. (...) Um curriculum operacional compreenderia não mais programas de conteúdos mas «programas pedagógicos operacionais», ou, pelo menos, à falta destes, perfis pedagógicos (tratar-se-ia então antes de curriculum funcional); por outro lado, (...) o curriculum deveria precisar não somente os resultados esperados no aluno mas também os resultados esperados na sociedade ou no grupo interessado pela acção educativa (D’Hainaut, 1980, p. 21-22).

D'Hainaut (1980) complementa a sua posição considerando

que a elaboração de um curriculum deve começar por uma tomada de posição sobre as questões filosóficas relativas aos fins da educação, e sobre as questões sociológicas relativas ao tipo de sociedade na qual nos encontramos ou que queremos promover (...) [e] sugere (...) uma clarificação das posições e das opções fundamentais (...) [o que] corresponde melhor à prática de muitos sistemas educativos, mas corresponde também melhor à divisão dos níveis nas organizações, e harmoniza-se com a separação desejável entre a política e a técnica (p. 44).

Após o período de ditadura e do Estado Novo, e a esperançosa Primavera Marcelista⁷, mesmo passando pelas orientações do Comité Diretor da Cooperação Cultural (CDCC), desde 1976, e pela criação e aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo Português (LBSE)⁸, em 1986, ano de adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia, o Sistema Educativo Português, em 1989, ainda se encontrava atrasado em relação à Europa e ao mundo. Entrávamos assim no paradigma da Educação Comparada, que, segundo Teodoro (2001, p. 128), está “vulgarizado pela maioria das organizações internacionais, [pois] tem produzido conhecimento muito limitado, servindo antes, sobretudo, para as autoridades internacionais legitimarem as suas políticas”.

Foi sob influência de organismos internacionais que ocorre a reorganização dos currículos dos ensinos básico e secundário, em 1989, com a publicação do Decreto-

⁷ Período entre 1968 e 1970, referente ao início do governo de Marcelo Caetano, no qual elevou-se as expectativas de alterações no regime em Portugal por alguma implementação de modernização económica e social que revelou uma liberalização política moderada.

⁸ Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro, com as alterações introduzidas pela Lei Nº 115/1997, de 19 de setembro, e com as alterações e aditamentos introduzidos pela Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto.

Lei nº 286/89, de 29 de agosto que, além de instituir novos programas, também cria uma área curricular não disciplinar: a “Área Escola”. Esta “dava aos professores alguma autonomia para construir uma dimensão curricular específica de uma ou mais classes” (Freitas, 2019, p. 7) e constituiu, segundo o Conselho Nacional de Educação (CNE) (1994), um bom ensaio para a autonomia curricular da escola.

Segundo Freitas (2019), foi durante o XIII Governo Constitucional, em 1995, fortemente influenciado pelo programa de Educação para Todos⁹, que a Educação foi designada como uma área de intervenção prioritária e apresentado o “Pacto Educativo para o Futuro”¹⁰, o qual tentava descentralizar as políticas educativas dando mais autonomia às escolas.

(...) [O] XIII Governo constitucional, o qual, desde o primeiro momento, definiu a educação como a sua prioridade. O Ministro Eduardo Marçal Grilo, poucos meses após a sua posse, apresentou na Assembleia da República um documento, a que chamou “Pacto Educativo para o Futuro”, no qual os dois primeiros pontos referiam a descentralização das políticas educativas e a transferência de competências para o poder local, e fazer das escolas o centro privilegiado dessas mesmas políticas (Freitas, 2019, p. 8).

Associada à ideia de autonomia, temos a de descentralização que, conforme Pacheco (2000), citando Bolívar (1996), prende-se com

(...) uma diversificação social e escolar, valorizando os projetos de ação e a diversificação da formação, apostando numa reprofissionalização dos

⁹ Programa criado pela Resolução n.º 29/91 do Conselho de Ministros e publicada no D. R. n.º 128 – 1ª Série B, de 9 de setembro de 1991,

¹⁰ Ver Marçal Grilo, em Intervenções 96/99 (pp. 7 –9). Grilo, E. (1996). Pacto Educativo, aspirações e controvérsias.

professores, potenciando a sua capacidade para a tomada de decisões numa vertente prática a administração, ao protagonizar uma redistribuição de poder, procura diminuir as suas funções de gestão em benefício das de controlo, incentivando a tomada de decisão no terreno e o protagonismo dos atores a nível local (p. 176).

O mesmo autor complementa ainda o seu pensamento com a ideia de que o sistema educativo deve, então, ser reestruturado. Baseando-se em Elmore et al. (1991), Pacheco (2000) afirma que, para tal, devem ser desenvolvidas parcerias, incentivar os professores a outras práticas, e redistribuir as diversas competências, aos “atores nele implicados direta ou indiretamente” (pp. 176-177).

Lima (2011) corrobora com a ideia de autonomia e considera que o Estado Português é o principal responsável pelo sistema educativo nacional, apesar dos “fenómenos de europeização das políticas educativas” (p. 141), mas Teodoro e Estrela (2010) referem o facto de as organizações internacionais promoverem modelos de educação para o desenvolvimento nacional, e delinearem a implementação das reformas educativas, estabelecendo as prioridades, homogeneizando o currículo.

With respect to education and curricular policies, this convergence process has been translated into the recovery of a technical vision of education, based on models of rational techniques, on the production metaphor, and on social re-engineering models; a re-centralization of school practices; and a decentralization of discourses. (...) (Teodoro & Estrela, 2010, p. 626).

The evolution of curriculum policies tends to be legitimized by market ideology: knowledge is conceived as competences passed on to pupils; these

competences qualify pupils for the labour market; and schools—and ultimately, teachers—are understood to be service-providers. On the other hand, this ideology is also visible in the establishment of a curriculum culture of reporting results (Pacheco, 2007) (Teodoro & Estrela, 2010, p. 639).

There is a set of priorities for education advocated by global organizations to improve the country's economic growth. (...) [W]e underline that educational discourse in Portugal is currently bound up in ideas of efficiency and efficacy. These ideas became prominent when education policies were delineated in such a way as to create a 'totally pedagogized society' (Bernstein 2001)—where a new role is attributed to the state and a new 'trainability' emerges. It is in this context that political decisions are made, influenced by a mixture of the directives of global and regional organizations, as well as by the local approaches to education (Teodoro & Estrela, 2010, p. 641).

Consequentemente, compreendemos que estas ações integrem uma política de convergência, a nível mundial, dos sistemas educativos.

Tal contribui para que, no que concerne à Educação, o seu modelo atual resida na “monotonia governada por um currículo cada vez mais supranacional” (Fino, 2017, p. 32).

Em Portugal, em 2017, numa tentativa de responder aos contextos atuais, iniciou-se com base no Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, que determina o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), uma redefinição do Currículo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, mediante a construção de um Referencial Curricular. Assim, o XXI Governo Constitucional, com este despacho, assumiu que “a educação e a formação são alicerces fundamentais para o futuro das

peessoas e do país” (p. 15484), e considera que a escola é responsável pela criação de um “ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências, onde os alunos adquirem as múltiplas literacias que precisam de mobilizar” (p. 15484), exigindo-lhe uma reconfiguração que responda “às exigências destes tempos de imprevisibilidade e de mudanças aceleradas” (p. 15484). Fundamentando-se na LBSE, na Lei Fundamental e ainda no n.º 2 do artigo 73.º da Constituição da República Portuguesa, o Governo Constitucional que refere que

o Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida coletiva (AR, 1982, p. 3178).

considerando que “o sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (AR, 1986, p.3067)

A Educação de qualidade é um direito humano fundamental e um investimento para o futuro. Aprender a tomar decisões informadas é aprender a exercer uma cidadania democrática (Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, p. 15484).

Assim, tomou-se como ponto de partida o estabelecimento do perfil dos alunos, no final da escolaridade obrigatória (Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho), que articula com as novas aprendizagens essenciais (Despacho n.º 6944-A/2018, de 19

de julho), no conjunto do currículo, que visa formar cidadãos autónomos, responsáveis, democráticos, participativos e humanistas, para as décadas próximas do século XXI, tendo em consideração a imensa diversidade social e cultural, promover a tolerância e a não discriminação, e suprimir os radicalismos.

Acreditando numa mudança de paradigma, o sistema educativo português, com o Decreto-Lei nº55/2018 de 6 de julho, referente Princípios Orientadores para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem , que procede à regulamentação das ofertas educativas do ensino básico, e que aborda a autonomia e flexibilidade curricular, juntamente com os documentos referentes à Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), apresentada pelo Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania, criada pelo Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio, e o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho referente à educação inclusiva, pressupõe uma visão de escola como comunidade de aprendizagem, com autonomia conquistada pela confiança na capacidade da Escola e dos professores.

Mas, tal como em todas as políticas curriculares, existem princípios orientadores, explícitos na Portaria n.º 223-A/2018 de 3 de agosto, tais como a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, a existência de uma escola inclusiva, que tenha em consideração a grande heterogeneidade dos alunos, a conceção de um currículo integrador, a promoção da Educação para a cidadania e o desenvolvimento, a valorização do trabalho colaborativo, reconhecer os professores como agentes principais do desenvolvimento do currículo, entre outros.

Em matéria educativa, os princípios orientadores nacionais surgem de recomendações de organismos internacionais, que se revelam determinantes num desenvolvimento saudável e harmonioso das sociedades globais. Reavivando as ideias de Piaget (1978), temos que

em educação internacional, deve pois, quando mais não seja, partir de uma reflexão acerca das dificuldades - que caracterizam o espírito humano em geral - no dominar o problema das relações entre grupos sociais e, singularmente, a questão das relações internacionais (p. 87).

O autor complementa a sua ideia afirmando que

Do ponto de vista social: não se trata apenas de proporcionar à criança alguns conhecimentos novos a esses conhecimentos não lhe adiantarão coisa alguma se não for criada ao mesmo tempo uma atitude *sui generis*, um instrumento de coordenação de natureza ao mesmo tempo intelectual e moral, válido em todas as escalas, adaptável aos próprios problemas internacionais (Piaget, 1978, pp. 91-92).

Diversos autores, partilham as mesmas preocupações, Delors et al. (1999) referem que

[a]judar a transformar a interdependência real em solidariedade desejada, corresponde a uma das tarefas essenciais da educação. Deve, para isso, preparar cada indivíduo para se compreender a si mesmo e ao outro, através dum melhor conhecimento do mundo. (...) A educação manifesta aqui (...) o seu carácter insubstituível, na formação da capacidade de discernir. (...) A exigência duma solidariedade à escala mundial supõe, por outro lado, que todos ultrapassem a tendência de se fecharem sobre si mesmos, de modo a abrir-se à compreensão dos outros, baseada no respeito pela diversidade. (Delors et al., 1999, pp. 41-44).

Posto tal, assumimos, em concordância com a Comissão Internacional sobre a Educação, que a Educação assume especial responsabilidade “na edificação dum mundo mais solidário” (Delors et al., 1999, pp. 44). Assim, as políticas educativas, sejam nacionais ou internacionais, devem patentear o património cultural comum ao conjunto da humanidade, consciencializando cada cidadão da singularidade da sua própria cultura através do conhecimento e do respeito por outras culturas (Delors et al, 1999).

3. Influências das recomendações europeias na educação portuguesa

Neste momento de crise pandémica mundial, importa realçar que os direitos humanos são universais, indivisíveis, interdependentes e inter-relacionados, facto patenteado pela UE que se compromete a assegurar a defesa, a dignidade e os direitos humanos de todos, sem qualquer tipo de discriminação, e onde a Educação será a “arma” (Rodrigues, 2015). Uma sociedade de informação e de conhecimento deve ter a Educação como um direito humano fundamental, um valor que funde a identidade e a unidade da comunidade universal dos seres humanos, em toda a sua diversidade individual e cultural (Rodrigues, 2017). Esta torna-se imprescindível para a formação de sujeitos de direitos conscientes, que assumam posturas políticas, sociais e culturais que defendam, simultaneamente, a universalidade das garantias e o respeito pelas diferenças (Rodrigues, 2014), e constitui uma instância de luta libertadora por uma dignidade que emancipa o ser humano.

Quem acredita na democracia, como modelo político, sabe que não é possível o consenso sem a divergência. Se o mundo falasse a uma só voz teríamos a

ditadura das ideias. O mundo seria mais pobre e o próprio conceito de ideologia teria como base a miséria intelectual e a acção neutra. Isto é, a acção política seria desprovida de valores. Isto, por si só, contradiz a essência da política: o de ser uma acção valorativa, de combate à injustiça, de recusa da desigualdade e da unanimidade cega. Todos sabemos os custos de um espírito único. Sabemos também que, muitas vezes, e a história está cheia de exemplos, esse espírito escravizou em vez de emancipar. A emancipação crítica é a única que nos permitirá o alcance da tão desejada autonomia, aquela que de mais profunda temos em nós, esse direito de dizer “Não”. Isto é, também somos um poder (Rodrigues, 2014, p. 35).

Ao tentar desenvolver nos seus cidadãos, os valores constitutivos da sua identidade, a UE tende a formar uma consciência da identidade europeia (ética, cultural, jurídica e política) integrada por estes valores fundamentais: preeminência do Direito, Estado de Direito, Direitos do Homem e democracia pluralista.

Recordemos que os alicerces da identidade europeia foram lançados pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia¹¹ e pela Carta do Conselho da Europa sobre a Educação para a Cidadania Democrática e a Educação para os Direitos Humanos¹², apesar dos inúmeros documentos produzidos perspetivando, alinhavando e consolidando toda a ideologia política europeia.

Os contributos da Educação para a construção deste espírito europeu são ainda hoje fulcrais, mas recuando a 1993, no Livro Verde sobre a Dimensão Europeia na Educação, apresentado pela Comissão da Comunidade Europeias, encontramos

¹¹ JO 2016/C 202/02 de 7.6.2016

¹² <https://rm.coe.int/1680496a81>

os fundamentos da “reflexão sobre as orientações possíveis de uma acção comunitária no domínio da educação” (CEE, 1993, p.2), os quais estabeleceram um quadro jurídico que passou a permitir ações de cooperação. Este documento, denominado por Tratado da União Europeia, num quadro de mudanças tecnológicas e sociais, este admitia que “a Comunidade contribuirá para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, incentivando a cooperação entre os Estados-membros” (CEE, 1993, p.4). Esta cooperação contribuiria para uma educação de qualidade, em que a escola tem a missão de contribuir para

- proporcionar a todos uma igualdade de oportunidades;
- incutir em cada jovem o sentido das responsabilidades numa sociedade solidária;
- desenvolver uma capacidade de autonomia, de apreciação, de sentido crítico e de inovação;
- permitir a cada jovem a realização plena de todas as suas potencialidades, quer na sua vida activa, quer ao nível da sua realização pessoal inculcando-lhe, nomeadamente, o gosto de aprender ao longo de toda a vida.
- garantir aos Jovens uma formação e habilitações que facilitem a sua inserção na vida activa, especialmente através do controlo das mudanças tecnológicas (CEE, 1993, p.5).

A escola passou a educar para a cidadania, deixando de ter como “única missão assegurar a mera reprodução cultural” (CEE, 1993, p. 5). Os sistemas educativos passaram a

contribuir para uma cidadania europeia assente em valores comuns de solidariedade, de democracia, de igualdade de oportunidades e de respeito mútuo; permite igualmente alargar as oportunidades de uma melhoria da qualidade da educação; finalmente, pode preparar para uma melhor inserção social e profissional (CEE, 1993, p.5).

Assim, a nível das macropolíticas educativas, verificamos que o documento da Estratégia de Educação da UNESCO para 2014-2021¹³, bem como o da Educação para a Cidadania Global¹⁴ está inerente aos princípios do Tratado da União Europeia, assumindo como objetivo estratégico europeu “empowering learners to become responsible global citizens” (UNESCO, 2014b, p. 5), sendo a educação para a cidadania global uma das três áreas temáticas de atuação.

Já em 1995, a Comissão Europeia apresentou o Livro Branco sobre Educação e Formação – Ensinar e Aprender – rumo à Sociedade cognitiva onde é reforçado que

“a Comunidade contribuirá para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, incentivando a cooperação entre Estados-membros e, se necessário, apoiando e completando a sua acção” e, em relação ao segundo, que “a Comunidade desenvolve uma política de formação profissional que apoie e complete as acções dos Estados-membros (CEE, 1995, p.2).

¹³ Com interesse progressivo pela educação para a cidadania global, a UNESCO, em 2014, apresentou a Estratégia de Educação da UNESCO para 2014-2021, num cenário que tende a mudar no papel da educação e assim criar sociedades mais justas, pacíficas, tolerantes e inclusivas. UNESCO (2014a). UNESCO Education Strategy 2014-2021. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231288>

¹⁴ A educação para a cidadania global é crucial para capacitar os indivíduos a se tornarem cidadãos ativos e responsáveis num mundo cada vez mais interconectado e complexo. Isso requer uma educação que promova a compreensão dos desafios globais, dos direitos humanos, da diversidade cultural, do desenvolvimento sustentável e da resolução pacífica de conflitos. UNESCO (2014b). Global Citizenship Education. Preparing learners for the challenges of the twenty-first century. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227729>

Esta era uma expectativa de que “o que o desenvolvimento da educação e da formação era uma das condições do emergir de um novo modelo de crescimento fértil em empregos” (CEE, 1995, p.5).

Indo ao encontro do que se pretende entender e analisar neste estudo, incidindo no terceiro Ciclo do Ensino Básico, constatamos que os princípios supramencionados, resultam de um conjunto de compromissos contemplados em documentos-chaves que dão enquadramento às perspetivas atuais da Educação para a Cidadania e do Desenvolvimento Sustentável, presentes nas áreas de competências e valores das diversas áreas curriculares. É evidente, tal como vimos anteriormente, que estas orientações partem de diversos documentos-chave provenientes, da esfera nacional e internacional. Estes documentos-chave foram construídos tendo como base as necessidades identificadas de cada país.

Assim, no setor da Educação, em 12 junho de 2018, depois de auscultados os ministros da educação dos países da UE, o Parlamento Europeu identificou, na Resolução sobre a modernização da educação na EU¹⁵, como “desafios de uma realidade educacional em mutação” (p. 11), no ensino escolar:

36. (...) centrar-se em ajudar os jovens a adquirir as competências necessárias para compreender e utilizar a informação disponível, (...) desenvolver a sua autonomia de aprendizagem e as competências linguísticas;

37. (...) as necessidades específicas de todos os estudantes devem ser o cerne de um funcionamento escolar eficaz, (...);

38. (...) os programas modernos devem ser orientados para as aptidões, para aumentar as competências pessoais, a consciência para as questões da saúde,

¹⁵ https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-8-2018-0173_PT.html#_section1

para ensinar competências de gestão da vida viradas para o futuro e centrar-se na avaliação formativa e no bem-estar físico e emocional dos alunos; (...) de fazer pleno uso do seu potencial intelectual; (...) em todos os níveis de educação;

39. (...) o domínio das competências básicas em literacia e numeracia (...), [reforço de] competências básicas através da aprendizagem baseada em projetos e em problemas, entre outras soluções;

40. (...) garantir que ninguém termina o ensino sem competências básicas, incluindo competências digitais básicas; (...) combinar as oito competências essenciais (...) para a aprendizagem ao longo da vida, (...);

41. (...) constituir um ambiente de aprendizagem em que as potencialidades são desenvolvidas (...) espaço e tempo para o crescimento pessoal e social;

42. (...) uma maior autonomia às escolas (...) uma governação escolar eficaz e uma responsabilização escolar pela aprendizagem dos alunos;

43. (...) diversidade cultural e do multilinguismo nas escolas sobre o desenvolvimento linguístico e cognitivo dos estudantes e na promoção da consciência intercultural, do respeito e do pluralismo;

44. (...) a necessidade de melhorar a aprendizagem das línguas, (...);

45. (...) incentivo aos alunos pela aquisição de aptidões, competências, atitudes e valores inerentes a uma cidadania europeia dinâmica, bem como no desenvolvimento de um pensamento crítico e construtivo;

46. (...) escolas mais abertas a fim de possibilitar o reconhecimento da aprendizagem não formal e informal (...);
47. (...) os alunos devem ser incentivados a usar técnicas de autoavaliação (...) na aprendizagem (...);
48. (...) promover e alargar o papel do exercício físico e da educação física (...) cooperação entre os estabelecimentos de ensino e as organizações desportivas locais; (...) iniciativas educativas e de atividades extracurriculares (...) criando simultaneamente pontes com as comunidades locais;
49. (...) a importância da educação de qualidade (...);
50. (...) abordar os setores e profissões verdes;
51. (...) as competências em matéria de gestão de informações, o pensamento crítico e a capacidade de aplicar os conhecimentos adquiridos são os principais objetivos da educação académica;
52. (...) reforçar o triângulo do conhecimento e melhorar as ligações entre a investigação e o ensino (...); (Resolução do Parlamento Europeu, de 12 de junho de 2018, sobre a modernização da educação na UE, pp. 11-13).

É notória a influência dos documentos internacionais nos diversos documentos elaborados pelo Ministério da Educação Português. No Referencial Dimensão Europeia da Educação para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário pela Direção Geral de Educação (DGE) portuguesa, verificamos que este visa a

aprendizagem de um conjunto de conteúdos associados às temáticas da construção e da identidade europeia, no contexto de uma formação para a cidadania global, como o desenvolvimento de atitudes e valores que levarão à tomada de consciência da riqueza e da diversidade cultural da Europa. A vivência de diversos quotidianos em países europeus, reconhecendo também as identidades locais e regionais, e as relações de amizade em que os intercâmbios e projetos europeus, contribui decisivamente para o conhecimento e para a valorização das múltiplas identidades, das instituições e dos modos de vida dos cidadãos europeus, ao mesmo tempo que reforçam o sentido de pertença e identidade, ao nível regional, nacional, europeu e universal (DGE, 2016, p.5).

Também a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC)

(...) integra um conjunto de direitos e deveres que devem estar presentes na formação cidadã das crianças e dos jovens portugueses, para que, no futuro, sejam adultos e adultas com uma conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de conceitos e valores de cidadania democrática (...) (GTEC, 2017, p.1).

Recorrendo ao mesmo documento, sistematizamos no quadro 1 os documentos-chave a nível internacional e a nível nacional que influenciam a Educação para a Cidadania (EC).

Quadro 1
Documentos-chave para as orientações à abordagem da EC

NÍVEL INTERNACIONAL

ONU	Declaração Universal dos Direitos do Homem ¹⁶
	Convenção dos Direitos da Criança (1959) ¹⁷
	Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (2006) ¹⁸
	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, 2016-2030 ¹⁹
UNESCO	Educação para a Cidadania Global: preparar os aprendentes para os desafios do século XXI (2014) ²⁰
União Europeia:	Declaração de Paris (17 de março de 2015) ²¹
Conselho da Europa	Carta sobre Educação para a Cidadania Democrática e para os Direitos Humanos ²²
	Competências para uma Cultura da Democracia. Viver juntos em igualdade em sociedades democráticas culturalmente diversas ²³
NÍVEL NACIONAL	
	Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas, 2013-2020
	Plano Estratégico para as Migrações, 2015-2020
	V Plano Nacional para a Igualdade de Género, Cidadania e Não Discriminação, 2014 -2017
	V Plano Nacional de Prevenção e Combate à Violência Doméstica e de Género, 2014-2017
	III Plano Nacional de Prevenção e Combate ao Tráfico de Seres Humanos, 2014-2017
	Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento, 2010-2015
	Plano Estratégico da Segurança Rodoviária 2016-2020 – PENSE 2020

¹⁶ ONU (1948). Declaração Universal dos Direitos do Homem. Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas pela Resolução 217A (III), de 10 de dezembro de 1948. <https://documents-dds-ny.un.org/doc/RESOLUTION/GEN/NR0/043/88/PDF/NR004388.pdf?OpenElement>

¹⁷ ONU (1959) Convenção dos Direitos da Criança Proclamada pela Resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas n.º 1386 (XIV), de 20 de novembro de 1959.

¹⁸ ONU (2006) Protocolo Opcional à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotado em Nova Iorque em 30/03/2007 (aprovado pela Resolução da Assembleia da República n.º 57/2009, DR I, n.º 146, de 30/07/2008).

¹⁹ ONU (2015). Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. Resolução A/RES/70/1, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 25 de setembro de 2015.

²⁰ UNESCO (2014b). Global citizenship education: Preparing learners for the challenges of the 21st century.

²¹ Declaração sobre a Promoção da Cidadania e dos Valores Comuns da Liberdade, Tolerância e Não-discriminação através da Educação, de 17 de março de 2015.

²² Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education. Recommendation CM/ Rec(2010)7, adotada pelo Comité de Ministros em 11 de maio de 2010.

²³ Council of Europe (2016). Competences for Democratic Culture. Living together as equals in culturally diverse democratic societies.

De modo a ilustrar as pretensões da ENEC, que confluem com os objetivos emanados pelas políticas europeias, nomeadamente em matéria de educação, e também com o objetivo principal do programa Erasmus+, apresentamos a figura 1. Esta está contemplada no documento do Conselho da Europa, Reference Framework of Competences for Democratic Culture (2018), com tradução para língua portuguesa Quadro de Referência das Competências para a Cultura Democrática, com a responsabilidade da Direção-Geral da Administração Escolar (DGAE, 2019).

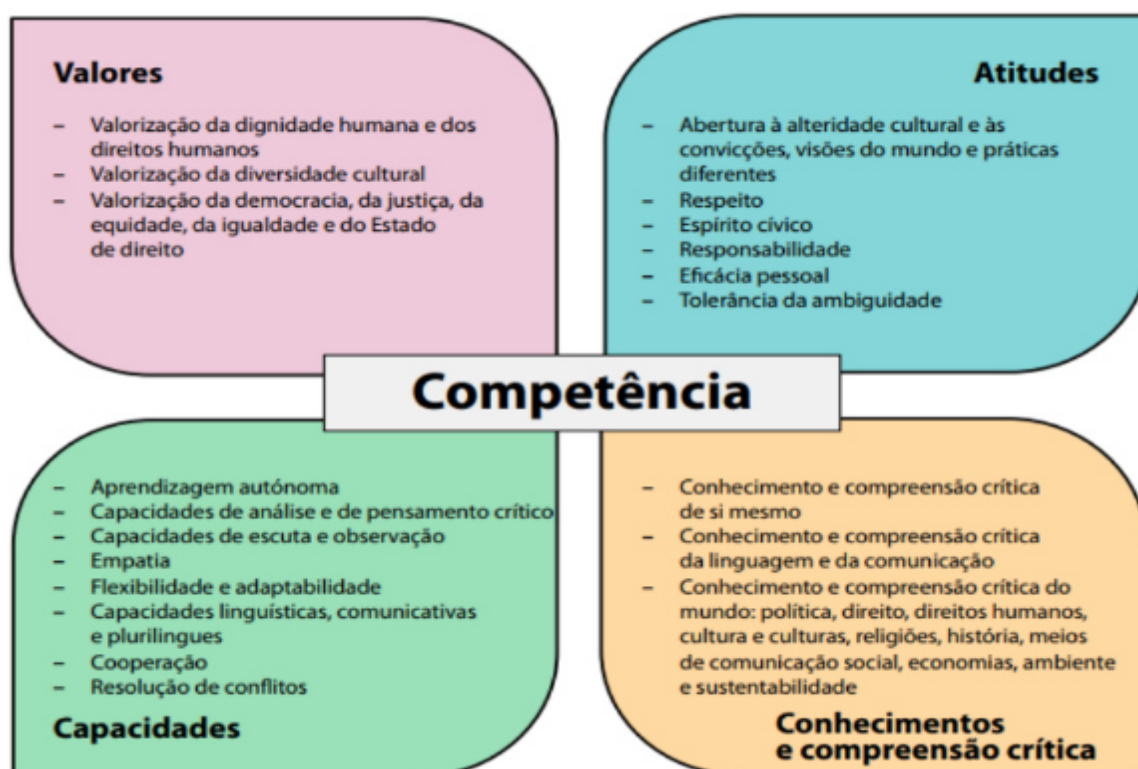
Ressalve-se que o programa Erasmus+ é um programa europeu que apoia a educação, a formação, a juventude e o desporto. O nome do programa deriva do reconhecimento do humanista holandês do Renascimento Desiderius Erasmus (1469-1536),

“cuja ciência invulgar foi inseparável de longos périplos pelos principais centros europeus de saber, incluindo Paris, Cambridge, Veneza, Lovaina e Basileia” (Cunha & Santos, 2017, p. 21), mas também “de uma abreviatura do título inglês do programa, European Community Action Scheme for the Mobility of University Students. Assim, trata-se simultaneamente de “um símbolo e de um acrónimo” (Cunha & Santos, 2017, p. 21).

Tratando-se do foco deste estudo, será abordado mais aprofundadamente noutro capítulo deste trabalho.

²⁴ Ministério da Educação e Ciência (2013). Referencial de Educação Financeira para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico, o Ensino Secundário e a Educação e Formação de Adultos.

Figura 1
Modelo das Competências para a Cultura Democrática



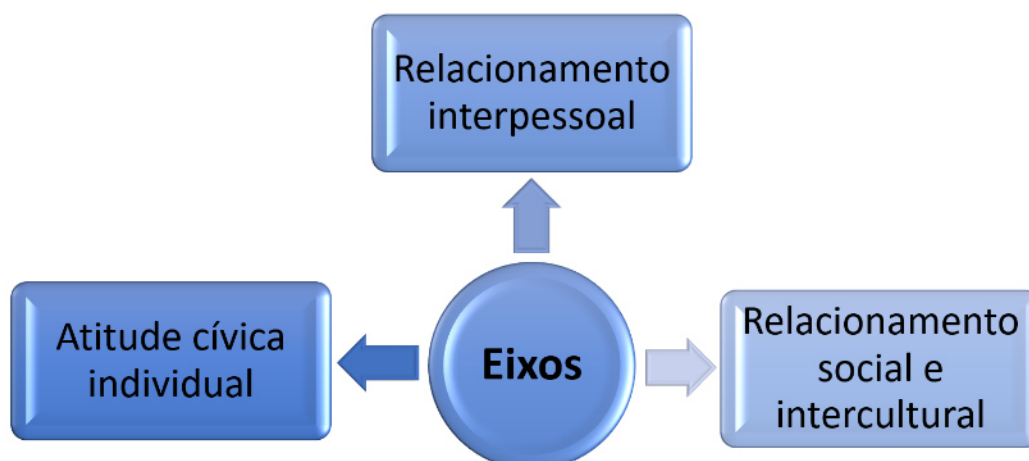
Fonte: Quadro de Referência das Competências para a Cultura Democrática (DGAE, 2019, p. 38)

As 20 competências representadas são as “exigidas aos indivíduos tendo em vista a sua atuação como cidadãos competentes sob o ponto de vista democrático e intercultural” (DGAE, 2019, p.37). Estas, por sua vez, integram as matrizes curriculares-base da área de Cidadania e Desenvolvimento, de todos os anos de escolaridade, do ensino básico e do ensino secundário.

Na Escola existem três eixos na abordagem da Cidadania e Desenvolvimento, os quais representamos no esquema 1. Estes foram recomendados, em 2008, pelo Documento do Fórum Educação para a Cidadania, e constam nas Orientações – apresentação Cidadania e Desenvolvimento Organização, Aprendizagens e Avaliação, presentes na página WEB da DGE da República Portuguesa²⁵.

²⁵ <https://www.dge.mec.pt/educacao-para-a-cidadania/documentos-de-referencia>

Esquema 1
Eixos recomendados na abordagem da Cidadania e Desenvolvimento

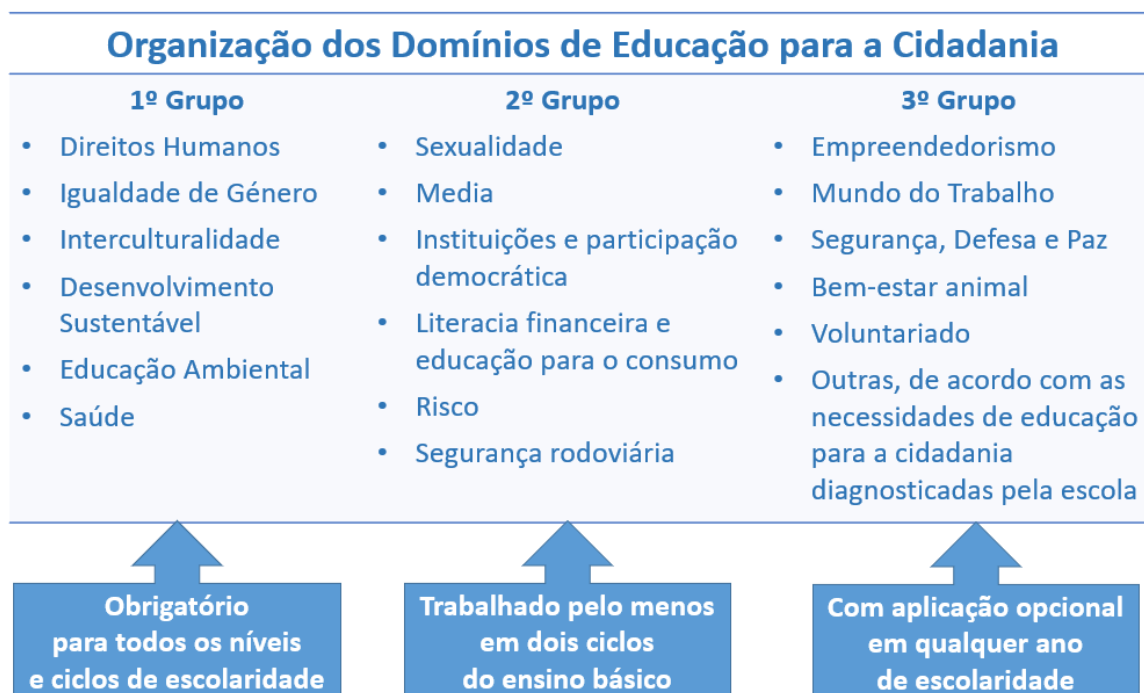


Fonte: Adaptado de Orientações – apresentação Cidadania e Desenvolvimento Organização, Aprendizagens e Avaliação (DGE, 2018, p. 3)

A Estratégia de Educação para a Cidadania de Escola deve ser delineada em articulação com PE e aprovada em Conselho Pedagógico, sendo os domínios de Educação para a Cidadania a trabalhar em CD definidos e priorizados por ano letivo e por nível de educação e ensino. Idealmente, são lançados desafios às turmas, baseados em experiências reais de participação e de vivência de cidadania, tendo em consideração as áreas de competências do Perfil dos Alunos a desenvolver. O Conselho de Docentes e/ou o Conselho de Turma são os principais responsáveis pela promoção de fóruns de discussão, com o intuito de promover uma lógica de cultura democrática da escola (DGE, 2018, p. 5).

Os domínios de Educação para a Cidadania estão organizados de acordo com a figura 2.

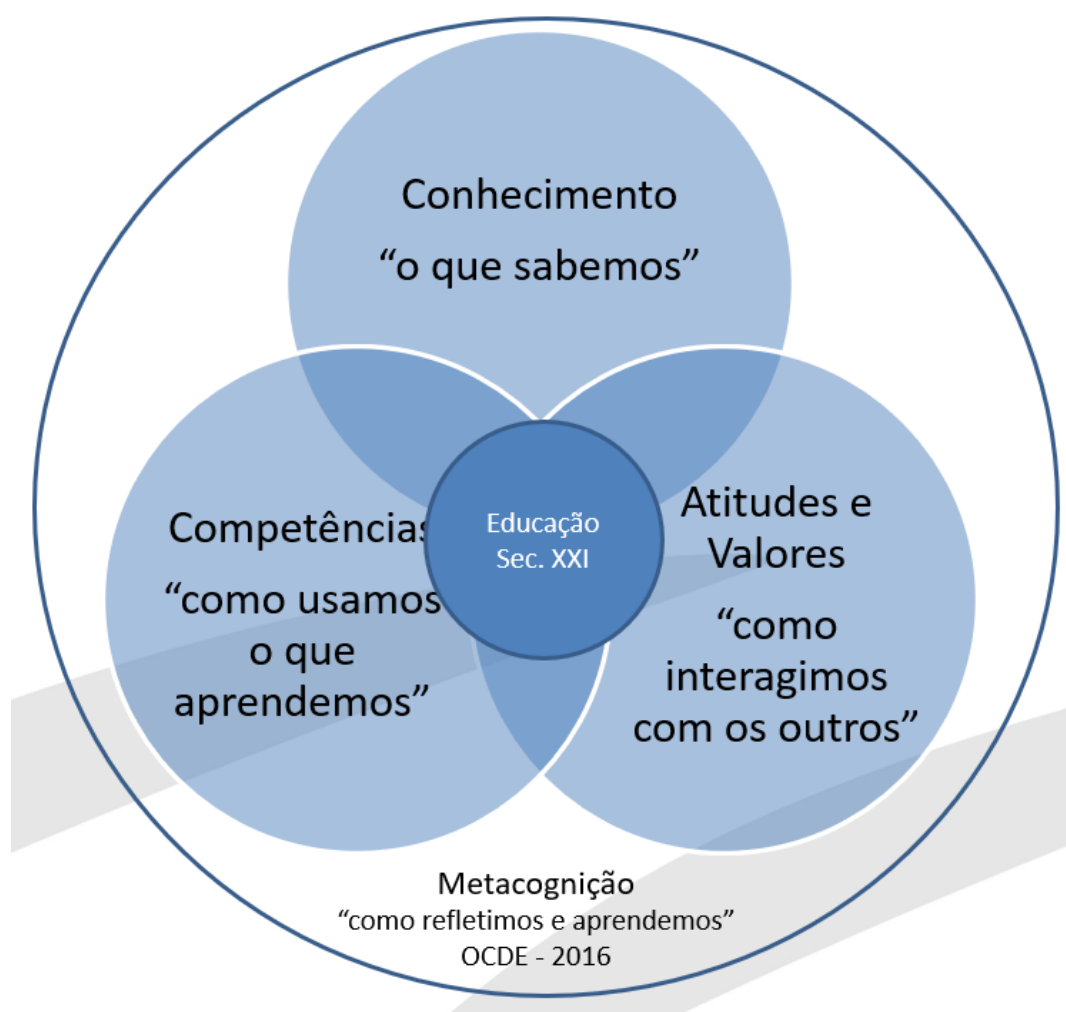
Figura 2
Esquema da Organização dos domínios de Educação para a Cidadania



Fonte: Adaptado de Orientações – apresentação Cidadania e Desenvolvimento Organização, Aprendizagens e Avaliação (DGE, 2018, p. 4)

Partindo das considerações da OCDE, as aprendizagens dos estudantes nestes domínios, são avaliadas transversalmente às outras áreas curriculares, de acordo com as Orientações Estratégicas para a implementação da Estratégia de Educação para a Cidadania de Escola, ilustrada na figura 3.

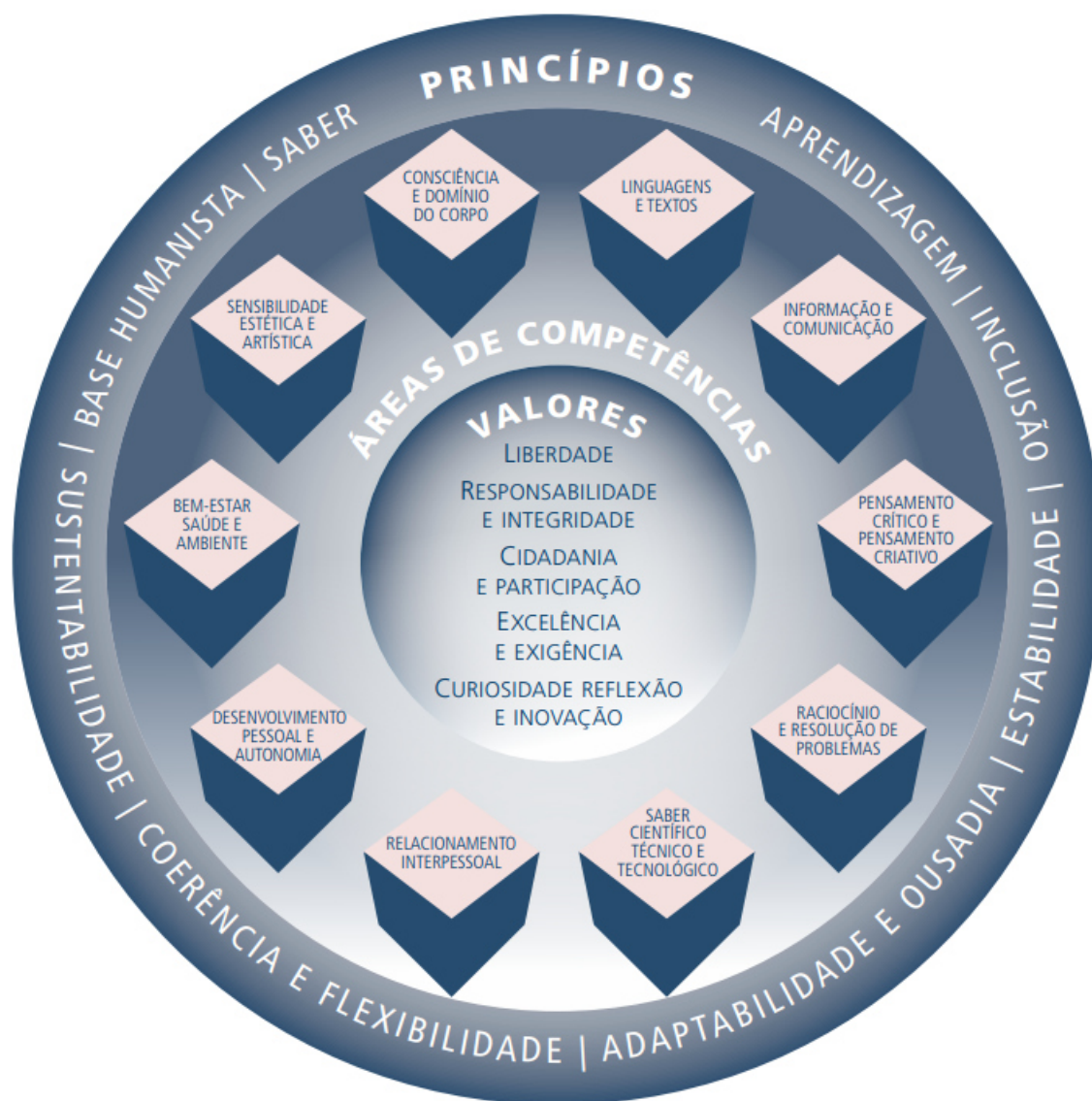
Figura 3
Esquema da avaliação das aprendizagens dos alunos em Cidadania e Desenvolvimento



Fonte: Orientações – apresentação Avaliação das aprendizagens dos alunos em Cidadania e Desenvolvimento (DGE, 2018a, p. 2)

Pretendendo-se que, à saída da escolaridade obrigatória, os estudantes tenham desenvolvido os domínios de cidadania, a DGE ilustra na figura 4 a abordagem privilegiada para o desenvolvimento dos princípios, dos valores e das áreas de competências do Perfil dos Alunos à Saída da escolaridade obrigatória.

Figura 4
Esquema conceitual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória



Fonte: Perfil dos Alunos à Saída da escolaridade obrigatória. DGE (2017)

É certo que muitas das temáticas abordadas em Cidadania e Desenvolvimento, naturalmente, são alvo de interesse de diversos projetos apresentados no âmbito escolar, nomeadamente nos projetos do programa Erasmus+.

Relembrando que a Comissão Europeia (CE) colabora com os países da UE no desenvolvimento dos seus sistemas de ensino escolar, e que a mesma apoia os esforços nacionais essencialmente de duas formas: através dos grupos de trabalho

EF2020²⁶ e do programa Erasmus+²⁷, nesta era de globalização e de europeização, torna-se fundamental desvendar o trabalho colaborativo e os meandros responsáveis pela elaboração das políticas e sistemas de ensino escolar. Notemos que, a União Europeia se defronta com grandes mudanças socioeconómicas e procura, nos domínios da educação, formação, juventude e desporto, um apoio para ultrapassar os principais desafios que enfrenta. Assim, foi concebida uma estratégia Europa 2020 para o crescimento, o emprego, a justiça social e a inclusão, para o período de 2014-2020 (European Anti-Poverty Network, 2011).

Segundo a Comissão Europeia, os objetivos e prioridades delineados pelo Erasmus+, nas ações-chave direcionadas para a Educação, nomeadamente nas parcerias estratégicas, tiveram em consideração as seguintes prioridades horizontais identificadas pelos diversos ministros da educação:

- apoiar os indivíduos na aquisição e no desenvolvimento de aptidões e competências básicas (...);
- inclusão social (...);
- educação aberta e práticas inovadoras na era digital (...);
- apoio aos educadores (...);
- transparência e reconhecimento de competências e qualificações (...);

²⁶ Grupos nacionais que colaboram estreitamente com a Comissão Europeia, para a elaboração das suas políticas e sistemas de ensino escolar. Têm o intuito de reunir e partilhar informações e estudos e fomentar o intercâmbio de boas práticas. O grupo de trabalho «Escolas», no período de 2016-2018, tem como intenção promover uma maior qualidade na Educação através da inovação sustentável e da inclusão.

²⁷ Projeto de cooperação na União Europeia que promove os intercâmbios escolares.

- investimento sustentável, qualidade e eficácia dos sistemas de educação, formação e juventude (...);
- valor social e educativo do património cultural europeu, do seu contributo para a criação de emprego, para o crescimento económico e a coesão social (...) (Erasmus+, 2019b, pp. 103-104).

Direcionando para o Ensino Escolar, as prioridades específicas deste recaem em:

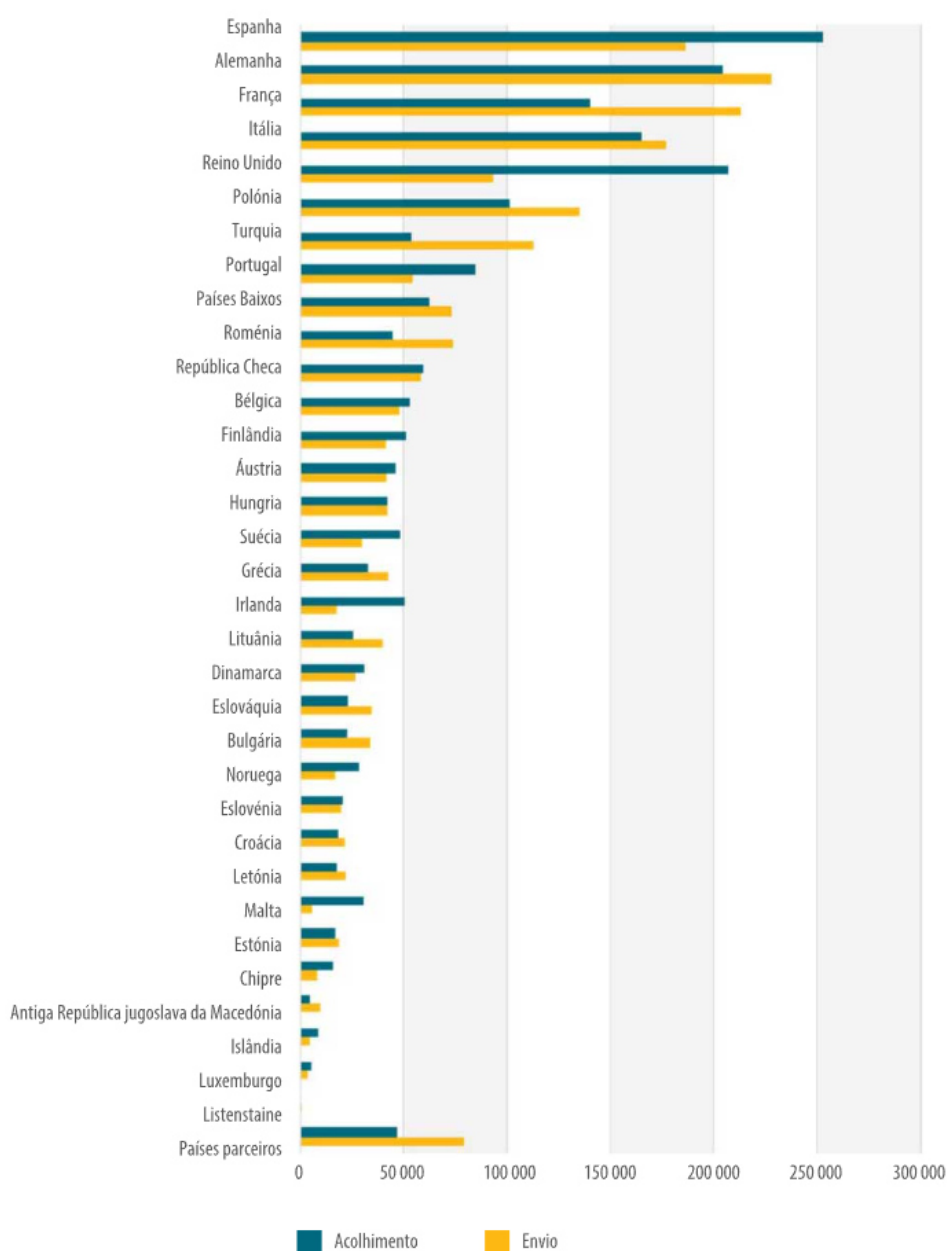
- reforçar o perfil profissional de toda a carreira docente (...);
- promover uma abordagem global de ensino e aprendizagem de línguas (...);
- combater o abandono escolar precoce (AEP) dos alunos desfavorecidos (...);
- melhorar o acesso a um ensino pré-primário e a cuidados infantis de elevada qualidade e reforçar a qualidade dos sistemas e da oferta(...);
- reforçar a capacidade de organização e o reconhecimento de períodos de aprendizagem no estrangeiro (...) (Erasmus+, 2019b, p. 105).

Fundamentando com Bolívar (1996), sabemos que a implementação de mudanças a partir da política curricular requer a atribuição aos professores de um papel de agentes de desenvolvimento curricular, o que desencadeia um desenvolvimento organizacional interno. Note-se que, segundo o mesmo autor, o conceito de política curricular define-se como um conjunto de medidas que decidem o que os estudantes têm de aprender nas escolas e quais os meios e as condições que podem facilitá-lo.

Sendo o programa Erasmus+ cada vez mais apreciado e valorizado pelos portugueses, registando-se um aumento significativo nas mobilidades, tal como ilustram o gráfico 1 e a figura 5, torna-se apropriado e relevante relembrar que, em contexto escolar, “a posição do educador não é neutra, quer nas formas de capital cultural distribuído e utilizado pelas escolas, quer nos resultados económicos e culturais do próprio empreendimento de escolarização” (Apple, 1999, p. 38).

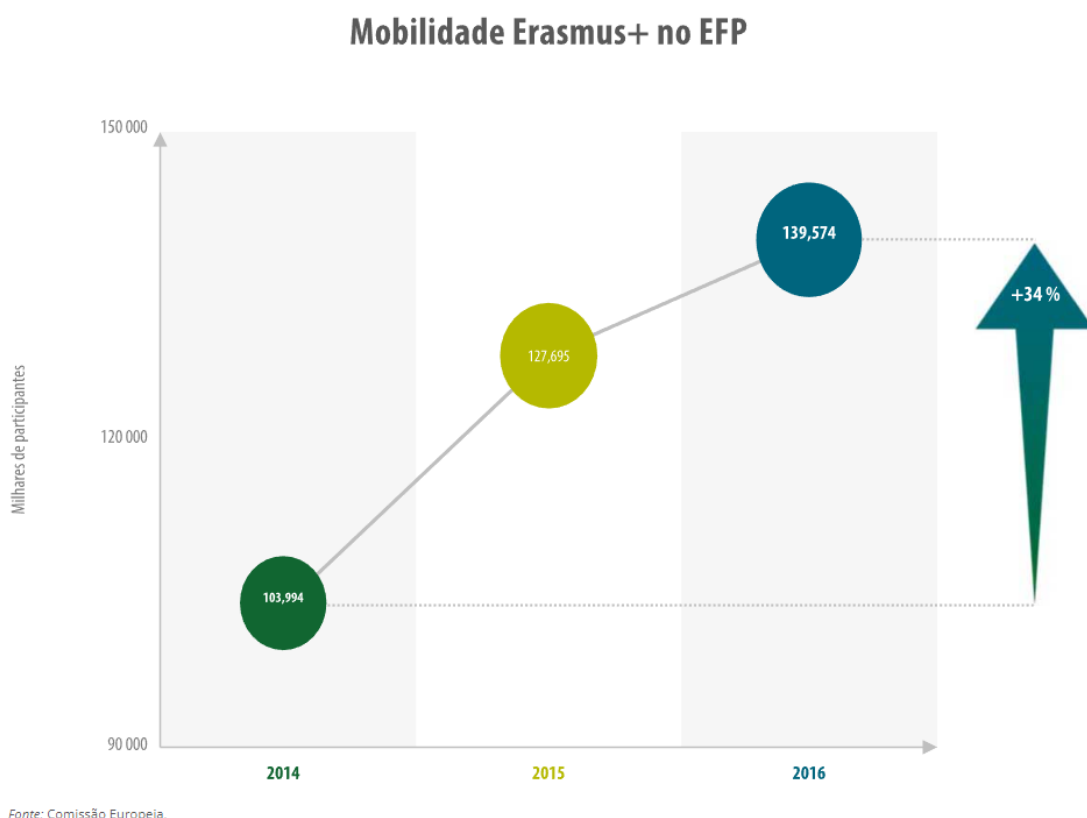
Gráfico 1

Número de mobilidades Erasmus+ por país durante o período de 2014-2016



Fonte: Relatório Especial. Mobilidade no quadro do Erasmus+ (TCE, 2018, p.18)

Figura 5
Aumento significativo da mobilidade no EFP (estudantes e pessoal)



Fonte: Relatório Especial. Mobilidade no quadro do Erasmus+ (TCE, 2018, p.28)

Assim, devemos encarar o professor como o mediador entre o meio cultural e social e as aquisições de cada estudante. O professor é um dos atores facilitadores do contexto escolar, este “constitui-se como alguém que estimula e estabelece os problemas e orienta os alunos nas suas resoluções ao longo do processo de aprendizagem enquanto estes constroem novos conhecimentos” (Pacheco, 2015, p. 9). Este deve garantir o acesso ao conhecimento.

Similarmente, Pacheco (2002) refere que as “políticas de educação refletem, necessariamente uma variedade de conceitos e abordagens (...) com a realização do poder das comunidades” (p. 20), e propõe que as políticas curriculares decorram “de complexas decisões que derivam tanto do poder político oficialmente instituído quanto

dos atores com capacidade para intervir direta ou indiretamente nos campos de poder em que estão inseridos” (p. 32).

A motivação, o prazer e a identificação dos professores nas suas atividades profissionais condicionam o seu empenho nas mesmas. Estes fatores, aliados ao conjunto das motivações externas de cada docente, caucionam o seu desenvolvimento e valorização profissional. De acordo com Sacristán (1991) “um profissional pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos preexistentes (p. 121). Assumimos então, que o papel do professor vai muito além de um mero transmissor de conhecimentos, o repto é o de participar na formação de cidadãos aptos a viver em sociedade.

Contudo, partilhamos as certezas de Perrenoud (1993) que nos diz que “numa sociedade pluralista, onde o consenso funciona por si só, onde se confrontam múltiplos interesses e múltiplas estratégias, a mudança do sistema educativo é, necessariamente, um longo percurso, um empreendimento em relação ao qual enviar um homem à Lua é uma brincadeira de crianças” (Perrenoud, 1993, p. 113).

3.1. Europeização

Conseguir aliar o pluralismo de uma sociedade global com as singularidades de cada um dos grupos que a constituem, é um verdadeiro feito, e é disto que trata o sentimento de pertença e a coexistência da diversidade na Europa.

A educação assume um papel importante nesta metamorfose social. Esta é uma condição formadora necessária ao próprio desenvolvimento natural. Proclamar que toda a pessoa humana tem o direito à educação (...) é (...) afirmar que o indivíduo não poderia adquirir as suas estruturas mentais mais

essenciais sem uma contribuição exterior exigindo um certo meio social de formação, e que em todos os níveis (desde os mais elementares até aos mais altos) o factor social ou educativo constitui uma condição do desenvolvimento. (Piaget, 1978, p. 42).

Contudo, a descentralização educativa “alicerça-se nas estruturas centrais da administração tutelada pelo Estado” (Pacheco, 2002, p. 85). Desta forma, esta procura a valorização pela eficiência, seleção e organização do conhecimento, sendo avaliada, aliando-se ao Estado numa vertente de “mercadorização da educação pública”²⁸, tal como no setor privado. Apple (1989) explica-nos que

[a] escola não responde apenas às “necessidades do capital”, ela tem também que manter sua própria legitimidade perante seus outros clientes. Nesse caso (embora não necessariamente em todos os outros), há uma conjunção específica de interesse entre as exigências da indústria na produção de capital cultural e os interesses de uma grande parte da nova pequena burguesia em sua própria mobilidade. Tipos particulares de intervenção do estado, portanto, advêm em parte dessa conjuntura (p. 69).

O mesmo autor, prossegue o seu discurso aludindo ao facto que

[o] Estado pode contribuir para o processo de acumulação do capital ao propiciar um “processo de produção” mais eficiente nas escolas. Ao mesmo tempo, ele pode legitimar sua própria atividade ao moldar seu discurso numa linguagem que é suficientemente geral para que faça sentido para cada um que ele vê como fazendo parte da sua clientela, e no entanto, suficientemente

²⁸ Expressão retirada de Pacheco J. (2002, p. 85).

específica para propiciar algumas respostas práticas para aqueles que, como os professores, a “exigem”. Tendo em vista que a forma adotada por esses sistemas curriculares é estreitamente controlada e torna mais fácil a “prestação de contas”, que é geralmente individualizada (um elemento ideológico importante na cultura da nova pequena burguesia), que enfatiza a aprendizagem de destrezas numa época de uma suposta crise do ensino de “destrezas básicas”, etc., tudo isso praticamente garante sua aceitabilidade por uma ampla gama de classes e grupos de interesse. Assim, a lógica do controle é tanto mediada quanto reforçada pelas necessidades que têm os burocratas estatais de procedimentos racionais e passíveis de prestação de contas e pela trama específica de forças atuando sobre o próprio estado. A forma do currículo assumirá os aspectos que são necessários para realizar tanto a acumulação quanto a legitimação (Apple, 1989, p. 162).

Numa perspetiva semelhante, Goodson (1997, p. 11) refere que

(...) uma análise da intervenção do Estado na educação, demonstra como a legitimação de certas disciplinas escolares e perspectivas curriculares é resultado do trabalho de um conjunto alargado de grupos sociais. A este propósito, sugere que as disciplinas escolares possuem «um valor de moeda no mercado da identidade social», o que lhes assegura um sistema que contém elementos importantes de estabilização e de conservação, mas também factores que agem no sentido de evoluções e adaptações constantes. O jogo entre as forças pró-estabilidade e pró-mudança consagra padrões e modelos que autorizam novas compreensões da ausência/presença de certas disciplinas escolares no currículo dos ensinos básico e secundário.

Segundo o mesmo autor,

[n]este mercado [educacional], são necessárias tipificações sociais identificáveis e padronizáveis: para os alunos, porque estão a construir carreiras escolares ligadas a certos objectivos profissionais e sociais; para os professores, porque desejam assegurar o futuro dos seus alunos e alcançar boas carreiras e estatutos profissionais para eles próprios. A missão dos espaços disciplinares liga-se ao mercado na procura dessas retóricas que irão assegurar categorias identificáveis, credíveis para a opinião pública. (...) [A] função social do ensino fixa parâmetros, perspectivas e incentivos claros para os actores envolvidos na construção das disciplinas escolares (Goodson, 1997, p. 28).

Estão, então, mais uma vez, implícitas as comparações oriundas da europeização que orientam, no nível de decisão curricular político-administrativo, o sistema educativo. Há uma grande pressão para a convergência dos sistemas educativos dos 36 estados-membros da OCDE e, em especial, dos 28 países da União Europeia (UE), que tencionam harmonizar a Educação/Formação com a estratégia económica enquanto produto da globalização. Assim, “[o] modelo de escola desenvolvido no Ocidente tornou-se, não apenas universal, mas quase o único possível ou mesmo imaginável” (Teodoro, 2001, p. 90), pois, com a globalização, o modelo de escola de massas tornou-se num fenómeno global à escala universal

O entendimento que deverá ser feito de globalização é que esta é a integração social, cultural e económica, cada vez maior, entre os diversos países do mundo. Porém, esta integração e alargamento de influências remetem-nos para a ideia da hegemonia de uma cultura sobre as restantes. Santos (2006), num dissertando sobre

os direitos humanos, sintetizou a globalização como “o processo pelo qual determinada condição ou entidade local estende a sua influência a todo o globo e, ao fazê-lo, desenvolve a capacidade de designar como local outra condição social ou entidade rival.” (p. 438).

Sobre a política escolar a Comissão da Comunidade Europeia (CCE) esclarece no Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida, que

A mudança apenas pode decorrer de um impulso dado pelos Estados-Membros, com apoio e assistência à escala comunitária, quando necessário. É aos Estados-Membros que, em primeira instância, cabe a responsabilidade pelos respectivos sistemas de educação e formação, segundo as circunstâncias institucionais específicas. Na prática, os resultados conseguidos por estes sistemas dependem do contributo e do empenho de vários intervenientes em diferentes esferas da vida social e económica, designadamente os parceiros sociais, bem como dos próprios indivíduos a quem, em última instância, incumbe o dever de continuar a respectiva formação (CCE, 2000, p. 6).

Os sistemas educativos têm a capacidade de decidir a vários níveis e, em específico, curricularmente, de forma a explorar temáticas alusivas à própria globalização.

Contudo, segundo Teodoro (2001), a criação das organizações internacionais, de natureza política, cultural e económica expuseram internacionalmente as problemáticas educacionais de cada país.

[É] a partir da criação de um vasto sistema de organizações internacionais de natureza intergovernamental (ONU, UNESCO, OECE/OCDE, Banco Mundial, FMI), no rescaldo da Segunda Guerra Mundial, que a internacionalização da

reflexão sobre os problemas educacionais se tornou bastante nítida. A formulação das políticas educativas, particularmente nos países da periferia (e semiperiferia) do sistema mundial, começou a depender, cada vez mais, da legitimação e da assistência técnica das organizações internacionais, o que permitiu, nos anos sessenta, uma rápida difusão das teorias do capital humano e da planificação educacional, núcleo duro das teorias da modernização, tão em voga nesse período de euforia, onde a educação se torna um instrumento obrigatório da auto-realização individual, do progresso social e da prosperidade económica (Teodoro, 2001, pp. 90-91).

No caso de Portugal, assistimos a uma ampliação desmedida de metas educativas, dada a ambição para cumprir a agenda internacional.

Recuperando o exposto por Silva (2011), na sua dissertação, baseado em diversos autores (Anderson-Levitt, 2003, 2008; Azevedo, 2007; Charlot, 2007; Dale, 2004; Geo-Jaja e Zajda, 2005; Machado, 2008; Meyer, 2000; Morgado & Ferreira, 2004; Pacheco, 2009; Pacheco & Pereira, 2007; Robertson et al., 2007; Smith, 2003; Teodoro, 2001, 2003a, 2003b; Zajda, 2009), seguidamente, apresentamos, no quadro 2, os tópicos referentes à globalização na educação e no currículo.

Quadro 2
Tópicos referentes à globalização na educação e no currículo

Centralidade do currículo como veículo de conhecimento.	Currículo valorizado como um recurso econômico.	Cada Estado segue uma agenda globalmente estruturada.	Foco em padrões de eficiência e qualidade.
Privatização de serviços.	Tendência para homogeneizar os sistemas educativos, essencialmente no nível de decisão curricular político-administrativo.	Retylerização das práticas curriculares.	Convergência para a existência de um core curriculum.
Reforço dos conteúdos e das competências.	Foco na avaliação performativa e estandardizada (testes de âmbito nacional).	Discursos políticos a colocar ênfase na descentralização em termos de reforma.	Foco na individualização, no reforço do local e em noções de identidade, diversidade e projeto.
Ênfase na busca de qualidade e eficiência impulsionadas através de boas práticas.	Balkanização do conhecimento escolar, dando mais peso curricular a certas disciplinas como por exemplo à matemática e às ciências.	Maior importância dada a temas como educação para a cidadania.	Introdução de conceitos-chave, tais como: Qualidade; Aprendizagem ao longo da vida; Competência; Eficiência.

Fonte: adaptado Globalização e currículo: atores e processos (Silva, 2011, pp. 30-31)

Desta forma, conseguimos perceber que, desde a criação da Comunidade Económica Europeia (CEE), atual União Europeia, assistimos a um “novo dinamismo, que tem na base novas questões sociais e novas situações culturais” (Fernandes, 2011, p. 61).

Segundo Hargreaves (2003, p. 33) assistimos a uma mudança da sociedade, em relação ao conhecimento e à aprendizagem, onde “o conhecimento é um recurso flexível, fluído, sempre em expansão e em mudança”.

3.2. Educação para a cidadania global

Novos ambientes e contextos de construção do conhecimento têm surgido, e continuarão a surgir, e as instituições de educação têm de estar preparadas para as

mudanças sociais. A mudança da realidade está aí, dada a atual sociedade diversificada, mutável e acelerada, mas “só o homem educado pode ser livre” (Rodrigues, 2014, p.48). “Por isso mesmo o papel do educador é fundamental na criação de uma sociedade mais justa, mais equitativa e livre” (Rodrigues, 2014, p.45).

A UE procura responder a este contexto atual, sendo que em matéria de Educação pretende formar cidadãos que ao longo da sua vida sejam responsáveis, conhecedores dos seus direitos e cumpridores dos seus deveres, com espírito crítico e, sobretudo, que exerçam uma cidadania ativa, em seu próprio benefício. “A Liberdade exige de nós a Ação” (Rodrigues, 2014, p.48).

De modo a formar cidadãos capazes de promover ações que revelem uma cidadania ativa, assumindo as suas responsabilidades pessoais e sociais, a UE tem como instrumento fundamental o Erasmus+, promotor dos valores europeus e, cumulativamente, dos Direitos Humanos. O Erasmus+ adota a educação informal que ajuda a certificar-se que as crianças são apoiadas nos seus esforços aos diversos níveis: moral, psicológico, material e intelectual, adquirindo mais conhecimento. Recorrendo ao exemplo do desenvolvimento científico, facilmente concordamos que o novo saber deve atender ao bem-estar social e ser entendido e percecionado como um bem comum.

É notável o progresso considerável na atual construção social, por parte da UE. Recorrendo ao Tratado de Lisboa (AR, 2008), versão consolidada do Tratado da União Europeia, podemos evidenciar no artigo 2.º que tão bem o retrata.

A União funda-se nos valores do respeito pela dignidade humana, da liberdade, da democracia, da igualdade, do Estado de direito e do respeito pelos direitos do Homem, incluindo os direitos das pessoas pertencentes a minorias. Estes valores são comuns aos Estados-Membros, numa sociedade caracterizada

pelo pluralismo, a não discriminação, a tolerância, a justiça, a solidariedade e a igualdade entre homens e mulheres (AR, 2008, p. 18).

É inevitável tecermos um elogio popperiano à democracia²⁹. Morin (2002) realça que:

o conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade. (...) [que existe] quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (...) interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo e as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade. Os desenvolvimentos próprios da nossa era planetária nos confrontam cada vez mais e de maneira cada vez inelutável com os desafios da complexidade (pp. 42-43).

A sociedade atual, mais do que nunca, confronta-se, inevitavelmente, com os desafios da complexidade. O Erasmus+ proporciona aos seus aprendentes as mais diversas interações, com variadíssimas experiências e com diferentes recursos educativos, ajudando-os a superar alguma da complexidade da atual sociedade, com base na formação de uma consciência humanista que caracteriza a identidade europeia, aprender a Europa como ela quer e deve ser, e que resulta na quebra da hegemonia dos países e das classes sociais mais favorecidas.

Ressalvemos que a identidade europeia, de acordo com a Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia (JO 2016/C 202/02) assume como premissa que

²⁹ Popper, K. (1966). A sociedade aberta e os seus inimigos, vol I. Recordamos o elogio popperiano à democracia com o seguinte excerto da sua obra: "Embora estejam longe da perfeição, os estados democráticos vigentes representam, à luz da teoria protecionista, um progresso considerável na justa via da construção social, já que permitiram suprimir ou reduzir várias formas de criminalidade e um sem-número de atentados aos direitos humanos por outros membros da sociedade, caracterizando-se igualmente pela eficácia do seu sistema judicial na resolução de complexos choques de interesses" (p. 125).

Os povos da Europa, estabelecendo entre si uma união cada vez mais estreita, decidiram partilhar um futuro de paz, assente em valores comuns.

Consciente do seu património espiritual e moral, a União baseia-se nos valores indivisíveis e universais da dignidade do ser humano, da liberdade, da igualdade e da solidariedade; assenta nos princípios da democracia e do Estado de direito. Ao instituir a cidadania da União e ao criar um espaço de liberdade, segurança e justiça, coloca o ser humano no cerne da sua acção.

A União contribui para a preservação e o desenvolvimento destes valores comuns, no respeito pela diversidade das culturas e tradições dos povos da Europa, bem como da identidade nacional dos Estados-Membros e da organização dos seus poderes públicos aos níveis nacional, regional e local; procura promover um desenvolvimento equilibrado e duradouro e assegura a livre circulação das pessoas, dos serviços, dos bens e dos capitais, bem como a liberdade de estabelecimento (C 303/2).

Focando o olhar nas demandas europeias, o Erasmus+ apoia a execução da Agenda Política Europeia para o crescimento e emprego, a justiça social e inclusão, sendo visto como um programa fundamental para enfrentar as mudanças socioeconómicas atuais. Assim, a Agência Erasmus+ considera o Erasmus+ como um instrumento da educação, da formação, da juventude e do desporto, o que é crucial para promover valores europeus comuns, fomentar a integração social, melhorar a compreensão intercultural e o sentido de pertença a uma comunidade e prevenir a radicalização violenta.

A Europa precisa de sociedades mais inclusivas e coesas que permitam aos cidadãos desempenhar um papel ativo na vida democrática. A educação e o

trabalho com jovens são elementos-chave para promover valores europeus comuns, fomentar a integração social, melhorar a compreensão intercultural e o sentido de pertença a uma comunidade e prevenir a radicalização violenta. O Erasmus+ é um instrumento eficaz para promover a inclusão de pessoas oriundas de meios desfavorecidos, incluindo os migrantes recém-chegados (Erasmus+, 2019b, p. 5).

É de salientar que este programa estabelece, por parte dos Estados-Membros, parcerias com uma grande diversidade de agentes envolvidos, a nível local, regional, do Estado e internacional, proporcionando atividades de aprendizagem informal, destinadas a melhorar as capacidades e as competências dos jovens, assim como a sua cidadania ativa.

O Erasmus “é a universalização do que mais desejava Erasmus: o amor ao conhecimento e ele não se faz sem os mestres do mundo” (Pereira & Rodrigues, 2021, p. 105). É um verdadeiro programa de comunhão e de solidariedade (Rodrigues, 2019, p. 40), o que se reflete no envolvimento de países terceiros no programa, e não somente nos parceiros europeus, dada a sua conceção de educação libertadora e ação cultural, retratando uma das vertentes da pedagogia emancipatória que determina uma educação para a autonomia de forma mais significativa, consciente, democrática e de compromisso ao longo da vida de cada cidadão.

Capítulo II – A construção social do currículo

1. Poder, política e educação

A educação, atualmente, é perspectivada globalmente e manifesta repercussões em todas as áreas sociais. O conhecimento adquirido por cada indivíduo ao longo da vida, traduz-se em mais-valias para a sociedade, e, obviamente, para o próprio.

Na sociedade atual, um dos grandes desafios atuais da educação é o de se adaptar às grandes mutações sociais, culturais e económicas, pois situamo-nos numa “época de grande e acelerada transformação, impulsionada pelo desenvolvimento tecnológico” (Fino, 2017, p. 30).

Considerando que o crescimento e o desenvolvimento económicos, assim como o desenvolvimento sustentável, de um país são fatores imprescindíveis nas transformações e melhorias diretas da ciência, do progresso, da eficiência, do crescimento industrial e da expansão, estes “tornaram-se também parte integrante da visão ideológica do mundo da maioria dos sectores mais poderosos da nação” (Apple, 1999, p. 135). Abipti, Fucapi e UNESCO (2005), baseados na Conferência Mundial sobre Ciência, Santo Domingo, 1999, e na Declaração sobre a Ciência e o Uso do Conhecimento Científico, Budapeste, 1999, fundamenta que estes fatores estão intrinsecamente ligados ao desenvolvimento humano, dada a criação da capacidade científica endógena e formação de cidadãos ativos e elucidados, decorrente do acesso ao conhecimento científico desde uma idade muito precoce, promovido pela Educação. A Educação também é a base para a inclusão social, pois impulsiona o crescimento económico, aumentando os salários dos mais desfavorecidos, ajudando

a reduzir a desigualdade social. No entanto, devemos de ter presente que, nem sempre o aumento da formação e das competências se traduz no anterior exposto, dadas as políticas sociais redistributivas de cada país.

De modo a elucidar esta conceção recorreremos ao esquema 2, adaptado de Pereira e Martins (2000), onde estão referenciados os fatores imprescindíveis nas transformações e melhorias da ciência, do progresso, da eficiência, do crescimento industrial e da expansão que traduzem o facto do crescimento económico ter um impacto na melhoria do nível de vida, nos produtos e nas tecnologias.

Esquema 2

Fatores imprescindíveis nas transformações e melhorias da ciência, do progresso, da eficiência, do crescimento industrial e da expansão.



Fonte: adaptado de Educação, salários e desigualdade: A situação europeia e o caso português (Pereira & Martins, 2000)

Resultante da ambição de cada Estado-Membro em crescer e desenvolver-se, mergulhados na globalização e no anseio de cumprir com as agendas globais, não obstante todas as pressões sofridas pelas organizações nascidas no final da Segunda Guerra Mundial, seja por exemplo a OCDE, a UNESCO, ou mesmo o Banco Mundial, estes tentam, de forma articulada, resolver os seus problemas comuns.

Sousa (2016a) diz-nos que “é no contexto do pensamento científico moderno que nasce a escola pública e, com ela, o currículo científico e tecnológico centrado na organização do acesso ao conhecimento (...)” (p. 116). Mas, tal como a autora, surgem-nos as seguintes interrogações:

Que conhecimento faz parte do currículo? De um universo extremamente vasto, por que motivo determinado conhecimento é considerado mais importante do que outro? Que conhecimento é posto à parte? Quando se fala de conhecimento socialmente válido, ele é válido para quem? Quem o determina? De que classe social é o construtor do currículo? A quem serve essa seleção de conhecimento? (Sousa, 2016a, p. 116)

Numa tentativa de encontrar as respostas, recorreremos a Apple (1999, p. 22), que concordando com Bernstein³⁰ e Young³¹, entre outros autores da corrente crítica do currículo, considera que “a estruturação do conhecimento e do símbolo nas instituições educativas encontra-se intimamente relacionada com princípios de controlo social e cultural numa determinada sociedade”. Ainda o mesmo autor, afirma que

(...) as escolas parecem contribuir para a desigualdade, pois encontram-se organizadas de forma a distribuírem diferentemente tipos específicos de conhecimento. Em parte, isto encontra-se relacionado não só com o papel da escola em maximizar a produção de ‘mercadorias’ culturais e técnicas, como com a função de classificação ou seleção das mesmas em inserir as pessoas nas posições ‘exigidas’ pelo setor económico da sociedade (Apple, 1999, p. 83).

Por sua vez, Teodoro (2003) conecta o conceito de política com o de poder, dada a busca incessante por uma sociedade ideal marcada especialmente por um carácter autoritário de valores com um especial registo de determinação. Para o autor,

³⁰ Bernstein, B. (1975). *Class, Codes and Control*. Vol. 3: *Towards a theory of educational transmissions*.

³¹ Young, M. (1971). *Knowledge and control: new directions for the sociology of education*.

a política é “o resultado, sempre provisório, de um processo de negociação assimétrico entre grupos e forças económicas, políticas e sociais potencialmente conflituais” (Teodoro, 2003, p. 15).

No que concerne à política educativa, segundo Ozga (2000), esta tem implicações advindas das áreas de política social, o que evidencia a inexistência de fronteiras claras entre as duas políticas e a consequente inexistência de uma definição clara de política educacional. Tal repercute-se no campo do currículo, se considerarmos, tal como Morgado (2000), que as políticas educativas são “o conjunto de crises de fundo assumidas no âmbito da política pública do Estado, asseguram um quadro orientador mais geral, as políticas curriculares, enquanto campo específico daquela, comportam uma série de disposições concorrentes para a sua operacionalização” (p. 56).

A especificidade da política curricular não deixa de ser complexa, dado esta albergar um conjunto de leis e documentos normativos sobre o desenvolvimento do currículo. Pacheco (2000, p. 16) assume que a política curricular “não se reduz a um simples texto e o estado é apenas um dos teorizadores”. Bolívar (1996) complementa, mencionando medidas como “quem deve decidir o que os alunos têm de aprender nas escolas e que meios e condições podem possibilitá-lo” (p. 238).

Apesar das medidas serem emanadas numa lógica de *top-down*, Pacheco (1996, p. 19) refere que a construção do currículo se dota da construção permanente de práticas culturais e sociais, fundamentais à elevação da qualidade de ensino. Assim, concluímos que não são lineares as decisões administrativas na prática do currículo, pois “existem estruturas de poder, redes informais de decisão e práticas discursivas que intervêm de modo ativo na decisão curricular” (Pacheco, 2002, p. 18).

É certo que a nível europeu reforçaram-se prioridades, com maior impacto após a Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia, proclamada em 2000 pelo Parlamento Europeu, pelo Conselho Europeu e pela CE. Esta recomenda a partilha de um futuro de paz, alicerçada em valores comuns, e tem como objetivo difundir e proteger os direitos fundamentais, numa sociedade que tem tanto de evoluída, como de diversificada. Também o Tratado de Lisboa, em 2007, revigora o espírito europeu. Neste contexto democrático, a Educação assume um papel fundamental na promoção dos direitos humanos. Destacamos entre os 54 artigos, passíveis de serem encontrados no Jornal Oficial da União Europeia, 2016/C 202/02³², a Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia, os artigos: Artigo 14.º Direito à educação, Artigo 22.º Diversidade cultural, religiosa e linguística e Artigo 45.º Liberdade de circulação e de permanência.

Na expectativa de uma democracia democrática multicultural, a educação ajuda a serem desenvolvidas disposições e habilidades para o trabalho cruzando diferenças sociais e culturais pela solidariedade, as quais são essenciais para a cidadania num ambiente multicultural e global (Rhoads & Torres, 2006). A educação para a cidadania democrática e de educação para os Direitos Humanos é um processo lento e mobilizador de numerosos agentes (Erasmus+, 2021). Este processo tem recaídas e impasses mediante as políticas que podemos considerar hegemónicas, seja do ponto de vista económico e/ ou geoestratégico. Neste sentido, Santos e Martins (2019) refere que

O impasse que os direitos humanos atualmente atravessam enquanto linguagem capaz de articular lutas pela dignidade é, em larga medida, um

³² JO 2016/C 202/02 de 7.6.2016.

espelho da exaustão epistemológica e política que assombra o Norte Global. Tal impasse não é separável do modo como as agendas imperialistas fragilizaram a credibilidade dos direitos humanos na arena internacional, evidente no sistemático uso de duplos critérios para justificar as guerras pelos recursos ou nos movimentos táticos no xadrez económico ou geopolítico (p. 9).

Atualmente, visando o desenvolvimento da sociedade, a Agenda 2030, emitida pela Organização das Nações Unidas (ONU) define um conjunto de conclusões relativas à execução de medidas adotados pelo Conselho da UE. Nos objetivos de desenvolvimento sustentável, destacamos a Educação de Qualidade. Este objetivo está em sintonia com as Políticas Educativas Europeias que pretendem formar cidadãos autónomos, responsáveis, democráticos, participativos e humanistas para as próximas décadas do século XXI (Erasmus+, 2021). Illich (1973) recorda-nos que

[a] educação institucional proporciona-nos o foco para esse processo de desenvolvimento. Isto pressupõe um lugar na sociedade onde cada um de nós é abordado de surpresa; um ponto de encontro em que os outros me surpreendem com a sua liberdade e me fazem tomar consciência da minha (pp. 173-174).

Assim, os países do espaço europeu têm desenvolvido políticas educacionais comuns, fruto da premissa da construção da identidade europeia comum, prioridade da UE. Tal origina alterações nos sistemas educativos, incluindo nos programas educacionais, que se alinhavam com os interesses comuns e incentivam à cooperação e mobilidade, na educação escolar, de professores e alunos.

O Erasmus+, elemento integrante do nosso objeto de estudo, é um dos instrumentos mais bem-sucedidos da política europeia e que dá forma à dimensão

européia da educação, pois projeta a ideia de formação de cidadãos da União Europeia e do Mundo, ou seja, europeus com raízes locais, mas com sentimentos universais (Monteiro, 2001, p. 327).

Tendo em mente que, os Estados-Membro estão sujeitos a pressões supranacionais, embora num nível político diferente, que podemos considerar ao nível das macropolíticas, torna-se impossível não recordar o conceito de Aparelho ideológico de Estado (AIE), utilizado por Althusser (1970). Para o referido autor, a Escola, enquanto instituição, é um elemento do AIE, pois

é um sistema de instituições, organizações e práticas correspondentes, definidas. Nas instituições, organizações e práticas desse sistema é realizada toda a Ideologia de Estado ou uma parte dessa ideologia (...). A ideologia realizada em um AIE garante sua unidade de sistema “ancorada” em funções materiais, próprias de cada AIE, que não são redutíveis a essa ideologia, mas lhe servem de “suporte” (Althusser, 1999, p. 104).

De modo provocatório, podemos confrontar as questões que partilhamos de Sousa (2016a) com Fino (2007, p. 43) que refere que “[d]o mesmo modo que, há duzentos anos, as necessidades da civilização industrial impuseram a escola pública e sugeriram o modo como se organizaria, por que razão não acreditar que a civilização pós-industrial se encarregará de questão equivalente?

Afinal, segundo Fino (2017) o currículo é a “enorme parede”³³, pois existe, hoje em dia, a mesma hierarquia de disciplinas nas escolas secundárias e, cada vez mais, também nas escolas elementares de praticamente todos os sistemas educativos modelados no paradigma industrial. A matemática, as línguas e as ciências estão no topo. Em seguida, as humanidades (história,

³³ Fino, C. (2017). Dewey, Papert, Construcionismo e Currículo.

geografia, estudos sociais) e a educação física. Na base ficam as artes, mas existindo também uma hierarquia entre elas: as artes plásticas e a música têm geralmente um estatuto mais elevado do que o teatro e a dança. E acresce que estas hierarquias se transformaram num dos elementos centrais de uma arquitetura curricular globalizada e massificadora (Fino, 2017, p. 29).

Mas, também é certo que “[n]inguém dúvida que os contextos de aprendizagem escolar precisam de ser reestruturados para poderem suportar uma atividade mais centrada no aprendiz, mais interativa, e estimulando mais a resolução de problemas de forma cooperativa” (Fino, 1999, p. 1).

2. Reconceptualizações do currículo

O currículo é a base da Educação. Ele significa um conjunto das decisões educativas e, como tal, integra a organização escolar e o PEE. Morgado (2000) assume-a como “instrumento de escolarização” (p. 19) Pelas palavras de Ribeiro (1995, p. 3) “apesar da diversidade de concepções e práticas acerca do currículo, este não deixa de constituir o cerne de qualquer sistema educativo, na sua qualidade de proposta de ensino e aprendizagem para a geração que percorre esse sistema”.

Ao longo dos tempos, assistimos a reconceptualizações do currículo devido aos “vários ângulos de abordagem do campo definidor das teorias curriculares” (Pacheco, 2001, p. 33), as quais denunciam a inexistência de uma definição una e objetiva do conceito de currículo. Trata-se de um conceito em expansão, cuja legitimidade que lhe é outorgada permite inúmeras definições de diversos autores, nem sempre consensuais.

Segundo as teorias tradicionais, o currículo era somente uma questão de organização, ocorrendo de forma linear e burocrática. Relembremos o contexto em

que a escola pública foi criada. Esta remonta ao auge da revolução industrial, onde foi implementado um modelo fabril na escola, tendo como princípio uma lógica empresarial, com o máximo de eficácia e o mínimo de custos, em que “os alunos, quando nela entrassem, passassem imediatamente a ‘respirar’ uma atmosfera carregada de elementos e de significações que se revelaram ser muito mais importantes e decisivos que as meras orientações inscritas no brevíssimo currículo ‘oficial’ da escola pública” (Sousa & Fino, 2001, p. 373).

Apesar de já em 1900, em *The absolute curriculum*, Jonh Dewey já ter utilizado o conceito de currículo, presumivelmente “por influência de J. F. Herbart (1776-1841), filósofo e educador alemão, por muitos considerado como o “pai da pedagogia científica”” (Sousa, 2007, p. 2), a *Criação do Currículo*, constituiu o marco da terceira revolução da Pedagogia, com Bobbitt e a sua característica organização e planeamento do ensino, nos seus livros *The curriculum*, em 1918, e *How to make a curriculum*, em 1924.

Dewey, em *My Pedagogic creed* (1910), assumia a escola como uma instituição social, que preparava a criança segundo os recursos herdados e que representaria a sua vida presente.

I believe that the school is primarily a social institution. Education being a social process, the school is simply that form of community life in which all those agencies are concentrated that will be most effective in bringing the child to share in the inherited resources of the race, and to use his own powers for social ends.

I believe that education, therefore, is a process of living and not a preparation for future living.

I believe that the school must represent present life—life as real and vital to the child as that which he carries on in the home, in the neighborhood, or on the playground.

I believe that education which does not occur through forms of life, forms that are worth living for their own sake, is always a poor substitute for the genuine reality, and tends to cramp and to deaden.

I believe that the school, as an institution, should simplify existing social life; should reduce it, as it were, to an embryonic form (Dewey, 1910, p. 8)

Contudo, dada a evolução da história, numa posição “contrastante no pensamento educativo” (Freitas, 2019, p. 28), foram os livros especializados de Bobbitt que prevaleceram. No prefácio do seu livro “The Curriculum”, revela que

[t]his is a first book in a field that until recently has been too little cultivated For a long time, we have been, develop- ing the theory of educational method, both general and special, and we have required teachers and supervisors to be thoroughly cognizant of it Recently, however, we have discerned that there is a theory of curriculum-formulation that is no less extensive and involved than that of method; and that it is just as much needed by teachers and super- visors. To know what to do is as important as to know how to do it. (Bobbitt, 1918, p.V)

Segundo Bobbitt (1918), à data, “a técnica de construção do currículo suportada por linhas científicas [tinha] sido muito pouco desenvolvida” (Sousa & Fino, 2003, p. 2054) e a escola era planeada de modo a atender as necessidades da época.

Assim, até então, a escola congregava o maior número possível de crianças e jovens, de acordo com a lógica de produção em série, de que resulta o ensino em massa. O mesmo autor afirma na sua obra que

The technique of curriculum-making along scientific lines has been but little developed. The controlling purposes of education have not been sufficiently particularized. We have aimed at a vague culture, an illdefined discipline, a nebulous harmonious development of the individual, an indefinite moral character-building, an unparticularized social efficiency, or, often enough nothing more than escape from a life of work. (Bobbitt, 1918, p. 41)

Presenciávamos a uma cultura de eficácia e gestão científica, sendo proposto por Bobbitt, um modelo curricular que visava transferir para a escola esta cultura, aos olhos da qual, a aprendizagem deixa de ser uma atividade natural e passa a ser uma atividade organizada e sequencial baseada em tarefas altamente especializadas.

Unfortunately, the present world of occupation is not of the type described. Affairs in general are managed neither efficiently nor harmoniously. As a matter of fact, the advocates of most vocational training are often chiefly interested in raising the labors of agriculture, mechanical trades, commerce, etc , to higher levels of efficiency. They are interested not so much in the education of youth as in the improvement of the work in the world of practical affairs. The improved education of the worker is simply a means of bringing about this result (Bobbitt, 1918, p. 64)

O ato pedagógico, assumido pelo professor, era visto como uma “mera intervenção de natureza técnica” (Fino, 2017, p. 30).

Bobbitt (1918) encara a delineação do currículo como uma questão que necessitava ser desenvolvida, pois permitia o desenvolvimento e aquisição das habilidades, atitudes, hábitos, apreciações e formas de conhecimento que todos os homens precisam.

The curriculum, however, is a primordial factor. If it is wrongly drawn up on the basis merely of guess and personal opinion, all of the science in the world applied to the factors above enumerated will not make the work efficient. The scientific task preceding all others is the determination of the curriculum. For this we need a scientific technique. At present this is being rapidly developed in connection with various fields of training.

The central theory is simple. Human life, however varied, consists in the performance of specific activities. Education that prepares for life is one that prepares definitely and adequately for these specific activities. However numerous and diverse they may be for any social class, they can be discovered. This requires only that one go out into the world of affairs and discover the particulars of which these affairs consist. These will show the abilities, attitudes, habits, appreciations, and forms of knowledge that men need. These will be the objectives of the curriculum. They will be numerous, definite, and particularized. The curriculum will then be that series of experiences which children and youth must have by way of attaining those objectives.

The word curriculum is Latin for a race-course, or the race itself, a place of deeds, or a series of deeds. As applied to education, it is that series of things 'which children and youth must do- and experience by way of developing

abilities to do the things we that make up the affairs of adult life; and to be in all respects what adults should be (Bobbitt, 1918, pp.41-42).

Assim, havia objetivos a cumprir e o rigor para saber o que alcançar tornara-se necessário, pois o objetivo final tratava-se do somatório dos objetivos intermédios. De acordo com Fino e Sousa (2003) era então necessário que os aprendizes se adaptassem a um:

trabalho repetitivo, portas adentro, a um mundo de fumo, barulho, máquinas, vida em ambientes superpovoados e disciplina coletiva, a um mundo em que o tempo, em vez de regulado pelo ciclo sol-lua, fosse regido pelo apito da fábrica e pelo relógio. (Toffler, s.d., p. 393).

Silva (2000) refere que “o currículo é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos. O modelo institucional dessa concepção de currículo é a fábrica” (p. 11).

Este *design* preciso tinha em vista alcançar objetivos claros, observáveis e mensuráveis e iniciou o chamado *Rationale Tyler*. Esta era uma teoria linear e prescritiva de instrução, facilitadora duma avaliação objetiva dos resultados, proveniente da junção da Escola Tradicional com as Escolas Novas e de onde surgiam princípios consagrados com Tyler, em 1949, no livro *Basic principles of curriculum and teaching*, através da formulação de quatro questões básicas:

"(1) What educational purposes should the schools seek to attain? (2) What educational experiences can be provided that are likely to attain these purposes? (3) How can these educational experiences be effectively organized? and (4) How can we determine whether these purposes are being attained? (Tyler, 1949, p. 1)

Para Hargreaves (1998) estes princípios seriam sinais da Modernidade que é caracterizada por:

(...) uma condição social que é simultaneamente guiada e sustentada pelas crenças iluministas no progresso racional científico, no triunfo da tecnologia sobre a natureza e na capacidade de controlar e melhorar a condição humana através da aplicação deste manancial de conhecimento e de saber científico e tecnológico especializado ao campo das reformas sociais (p. 9).

Verificavam-se os efeitos das relações de poder no processo de construção do conhecimento e no próprio currículo, dadas as questões de hierarquia entre disciplinas, sendo dada primazia à Matemática e Língua Portuguesa, secundarizando outras como História e as Línguas Estrangeiras e os saberes referentes às artes e expressões, o que ainda atualmente se verifica, embora mais tenuemente. Era autêntica e observável a separação da razão da emoção, a teoria da prática, e o conhecimento da cultura dos saberes populares. Segundo Tyler e Waples (1930), o currículo definia-se “as comprising the things-to-be-learned-by-the-pupils or subject matter” (p. 221)

Com os trabalhos de Mager foi radicalizada a concepção de currículo tecnológico e foi ampliada a especificação da qualidade e quantidade, sendo ditados os comportamentos e as condições em que ocorriam, introduzindo o conceito de critério.

Unless a suitable analysis is performed before instruction is developed, it is quite possible to construct a magnificent course that doesn't help anybody at all. (...)Techniques such as performance analysis and goad analysis can help avoid such wasteful practices.

After the analysis is completed (...) if the analysis reveals that instruction is needed, objectives are drafted that described important outcomes intended to be accomplished by the instruction. In other words, objectives are drafted that answer the question "What is worth teaching?" Instruments (tests) are then drafted by which the success of the instruction the instruction can be assessed.

Only after the preceding steps have been completed is the actual instruction drafted, tested, revised and then put into use. (...) only after the analysis phase is complete or near completion are objectives drafted. This is an important point because (...) after the analysis is completed, then objectives are prepared before the instruction is designed (Mager, 1990, p.2)

Ingressava-se na fase da ampliação de objetivos curriculares, com o princípio das taxonomias de Benjamin Bloom e da expansão da chamada:

pedagogia por objetivos (PPO), como técnica de planificação e organização do ensino que, ao centrar-se sobre o 'como', em detrimento do 'o quê?' e do 'para quê último?', poderia dar a ilusão de um currículo absolutamente neutro, tecnicista e apolítico (Sousa, 2018, p. 5).

Apesar das suas reconceptualizações, depois de ter sido encontrado o modelo fabril este nunca mais foi abandonado. A reconceptualização curricular pode ser encontrada em William Pinar, James MacDonald, Dwayne Huebner, Maxine Greene, Henry Giroux, Michael Apple. Nestes contextos os autores avançam com a defesa da criatividade, das artes e humanidades, dos valores espirituais e estéticos, ligados a uma perspectiva mais de índole pessoal e intersubjetiva do que política. São notórias as influências nas concepções fenomenológicas, hermenêuticas, psicanalíticas e autobiográficas.

Pinnar (1975) revisitando as suas origens relembra

(...) Marx, Sartre, Camus, Kafka, Nietzsche, and Kierkegaard. These people had an ineffably important influence on my thinking and life, although today it is only Sartre of the group that I read with any regularity. Those years-1967, 1968, 1969 - (...) all contributed to an extraordinary period. The only constant I can recall during those years, besides the war, was school. (...) I met Donald Bateman. His politics, which were then "new left" and soon became Maoist, his pedagogy, which was like Freire's, and his human-ness, which was pervading, affected me deep (pp. 357-358).

O mesmo autor, com a sua característica vertente humanista, realça as castrações da escola e apela pela mudança.

The schooling process obviously precludes such experience [esthetic experience - that involves feeling]. The focus is study, development of the intellect, and in a culture whose classic dilemma is the hypertrophy of the intellect, such foci preclude the development of an esthetic and sensuous sensibility. (...)

The cumulative effect of the schooling experience is devastating. We graduate, credentialed but crazed, erudite but fragmented shells of the human possibility. What course of action can be recommended to correct this state? (Pinnar, 1975, p. 381).

Entramos assim no campo das teorias críticas do currículo, onde surgem questionamentos sobre todo o processo educacional, seja o seu pensamento ou mesmo a sua estrutura.

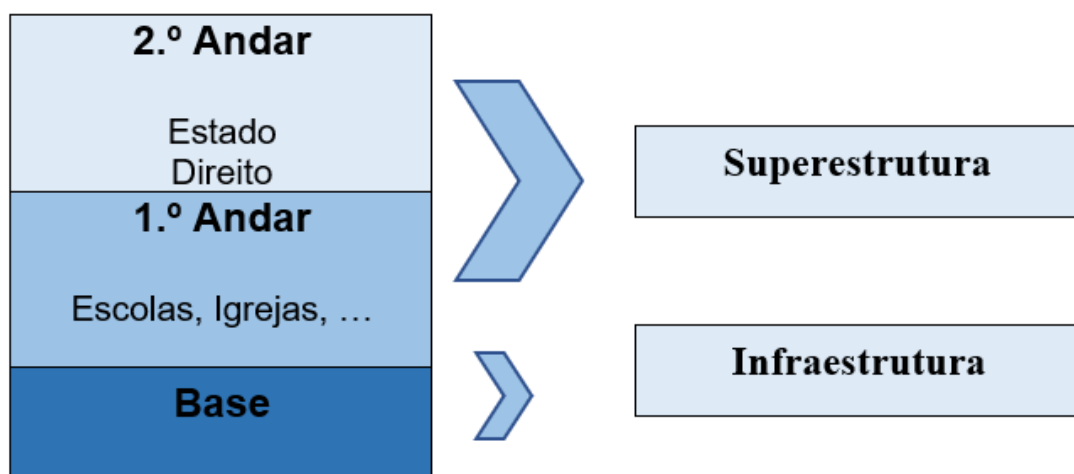
Althusser defende a ideia de que a escola era uma forma utilizada pelo capitalismo para preservar a sua ideologia, visando a transmissão dos seus princípios, recorrendo às disciplinas e conteúdos que pudessem reproduzir os seus interesses. Segundo o autor, estabelece-se uma relação simbiótica entre a ideologia e as condições de existência dos homens enquanto “existir um pequeno grupo de homens que assentam sua dominação sobre o ‘povo’ sob uma representação falseada do mundo, imaginada por eles para subjugar os espíritos pela dominação de sua imaginação” (Althusser, 1985, p. 86).

O mesmo autor em modo de síntese diz que

Toda a ideologia representa não as relações de produção existentes, mas sobretudo, a relação imaginária dos indivíduos com as relações de produção e demais relações daí derivadas. Então é representado na ideologia não o sistema das relações reais que governam a existência dos homens, mas a relação imaginária desses indivíduos com as relações reais sob as quais eles vivem (Althusser, 1985, p. 88).

Althusser (1996) recorre à metáfora do edifício, apresentada na figura 6, de modo a explicar e a representar esta estrutura de sociedade que considera constituída por níveis ou instâncias, apoiando-se em Karl Marx. Este edifício contém a infraestrutura, relativa a uma base económica, sobre a qual se ergue a superestrutura, composta por dois andares, correspondentes ao Direito e ao Estado, e ao que o autor denomina por “diferentes ideologias”, a Igreja, as Escolas, as instituições jurídicas, políticas, culturais e sindicais, bem como a imprensa, ou seja, os Aparelhos Ideológicos (Althusser, 1985).

Figura 6 - Metáfora do edifício de Althusser



Fonte: adaptado de Althusser (1996, p. 110)

Os interesses manifestados pelos AIE, revelam-se na repressão do mesmo. Estes transformam-nos em Aparelhos Repressivos do Estado (ARE), culminando na reprodução social, o seu pressuposto principal, além dos outros que lhe estão inerentes: a ideologia e a reprodução das relações de produção. Assim, “todos os Aparelhos concorrem para o mesmo resultado: a reprodução das relações de produção, isto é, das relações de exploração capitalista” (Althusser, 1985, p. 78).

No caso da escola, os interesses culminavam em que as crianças da classe mais desfavorecidas saíssem antes de aprenderem as competências próprias das classes dominantes e as crianças de classes superiores tinham “oportunidade de praticar atitudes de comando e autonomia” (Silva, 2003, p.33). Estávamos perante uma escola reprodutora de um sistema dominante, em que existia uma prática distinta entre as escolas particulares e as públicas. Assim, estava assegurada a unidade dos AIE através e pela ideologia da classe dominante.

Tomaz Tadeu da Silva (2000) recorda Bourdieu e Passeron através do conceito de pedagogia racional, que propõe “advogar uma pedagogia e um currículo que reproduza, na escola, para as crianças das classes dominadas, aquelas condições

que apenas as crianças das classes dominantes têm na família” (p. 34), Estes autores partilham a teoria da reprodução cultural, que fundamenta que o currículo da escola se baseia na cultura e na linguagem dominante, transmitido através do código cultural. Daqui resultam hipóteses desiguais para as diferentes classes sociais, já que argumentam que o diploma escolar, o “capital cultural”, não é suficiente para demonstrar o valor mercantil do diplomado. Apesar de serem criticados, foi esta pedagogia que deu mote à mudança radical na teoria curricular.

Michael Apple, nos seus livros: *Teacher and Texts: A Political Economy of Class and Gender Relations in Education* (1988), *Educação e Poder* (1989), *Ideologia e Currículo* (1999), critica esse currículo, afirmando que este “está estreitamente relacionado com as estruturas económicas e sociais mais amplas” (Apple, 1989, p. 46). Assim, considera que “o currículo não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos” e acrescenta, ainda, que “a seleção que constitui o currículo é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e dos grupos dominantes” (Apple, 1989, p. 47). Deste modo, os “significados sociais e culturais, e não outros, são distribuídos por meio das escolas; nem explica como o controle do conhecimento que preserva e produz instituições pode estar relacionado ao predomínio ideológico de grupos poderosos em uma coletividade social” (Apple, 2006, pp. 62).

Michael Apple desenvolve uma análise crítica do currículo, que se impacta mais tarde com Giroux, e que se tornou fundamental na construção de uma teorização crítica, com cerne na crítica da racionalidade técnica e utilitária, bem como o positivismo das perspetivas dominantes sobre currículo (Silva, 2000, p. 51).

Torna-se impossível não referir Giroux, com a pedagogia crítica, que procura a compreensão das práticas curriculares numa perspetiva de análise histórica, ética e

política. Com a reconhecida influência de Paulo Freire, tendo como marca as concepções de educação libertadora e ação cultural, Giroux passa a ligar a pedagogia e o currículo ao campo da política cultural, onde se denota a estreita ligação das relações sociais de poder e desigualdade. A educação é assim entendida como um processo sociopolítico, onde os conceitos de ideologia, reprodução cultural e social do poder, classe social, capitalismo, relação social de produção, consciencialização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência (Silva, 2000) são importantes para entender o produto do currículo.

Giroux (1986) afirma que foram

[...] distorcido ou subteorizado os momentos complexos e contraditórios que ligam as escolas ao estado e à esfera econômica. Sem o saber, essas perspectivas não apenas ajudaram a reproduzir os próprios mecanismos de dominação que atacavam, mas também ignoraram os espaços ideológicos e culturais que falam de resistência e de promessa de uma pedagogia crítica transformativa. (...) [A]pesar das tentativas de superar posições estruturalistas e culturalistas anteriores, os parâmetros teóricos da nova sociologia têm permanecido restritos a noções unilaterais de poder e ação humana que precisam ser reconstruídas a fim de que o fundamento para uma pedagogia crítica possa emergir (p. 106).

O mesmo autor continua alegando que a escola instrui os alunos para o desempenho de papéis pré-definidos socialmente. Para Giroux

(...) as teorias da reprodução tomam como sua preocupação central a questão de como as escolas funcionam no interesse da sociedade dominante. Mas ao contrário das explicações liberais e funcionalistas estruturalistas, elas rejeitam a pressuposição de que as escolas sejam instituições democráticas que

promovem a excelência cultural, o conhecimento neutro, e modos de instrução. Ao invés disso, as teorias da reprodução focalizam como o poder é utilizado para mediar entre as escolas e os interesses do capital. (...) [A]s escolas utilizam seus recursos materiais e ideológicos para reproduzir as relações sociais e atitudes necessárias para manter as divisões sociais e atitudes necessárias para manter as divisões sociais de trabalho, essenciais às relações de produção existentes. [O que está marcado] no padrão de relações que unem as escolas à ordem industrial e às características da vida diária de sala de aula (Giroux, 1986, p. 106).

Posto tal, Giroux considera que para a edificação de outra teoria será necessário "situá-la dentro de uma perspectiva teórica que leve a sério a noção de ação humana, luta e crítica" (1986, p.188).

Tais palavras são partilhadas com Paulo Freire, seu inspirador, em especial, na sua obra "Pedagogia do oprimido". Nesta sua obra, Freire apresenta "uma radical exigência – a da transformação objetiva da situação opressora" (Freire, 1987, p. 23)., assumindo como *praxis*, a "reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo, [Sendo que] sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos" (Freire, 1987, p. 25).

Ambos os autores, Freire e Giroux, partindo da teoria crítica da Escola de Frankfurt, criticam a racionalidade técnica da escola, defendendo uma pedagogia da possibilidade onde a resistência ao currículo revela-se como um poder de emancipação e libertação.

Freire (2003) alerta-nos para que "[u]ma das tarefas do educador ou educadora progressista, através da análise política, séria e correta, é desvelar as possibilidades, não importam os obstáculos, para a esperança (...)" (p. 11).

É a educação libertadora que faz com “os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros” (Freire, 1987, p. 76). Este é o derradeiro passo para a emancipação.

Por sua vez, Giroux (1986, p. 163) reconhece que “a crítica existe, mas nesse caso sem o benefício da esperança, e assim, sem os benefícios dos agentes humanos que podem usá-la para transformar a realidade social”. Assim, o autor estabelece uma relação dialética entre consciência crítica e ideologia, explicando que “[a] crítica da ideologia dá forma ao pensamento crítico, tornando-o mais do que um instrumento de interpretação. Ela situa a crítica dentro de uma noção radical de interesse e transformação social” Giroux (1986, p. 204).

O que não podemos, como seres imaginativos e curiosos, é parar de aprender e de buscar, de pesquisar a razão de ser das coisas. Não podemos existir sem nos interrogar sobre o amanhã, sobre o que virá, a favor de que, contra que, a favor de quem, contra quem virá; sem nos interrogar em torno de como fazer concreto o “inédito viável” demandando de nós a luta por ele.

(...) É por estarmos sendo este ser em permanente procura, curioso, “tomando distância” de si mesmo e da vida que porta; é por estarmos sendo este ser dado à aventura e à “paixão de conhecer”, para o que se faz indispensável a liberdade que, constituindo-se na luta por ela, (...) o gosto da liberdade, embutido na vocação para a humanização. Se faltasse também a esperança sem a qual não lutamos.

O sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenando à desumanização.

O sonho é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e re-faz (Freire, 2003, p. 99).

Assim, são retratadas duas vertentes da Pedagogia Emancipatória que refletem uma educação para a autonomia de forma mais significativa, consciente, democrática e de compromisso ao longo da vida de cada um. Os professores devem assumir a responsabilidade de serem pessoas atuantes no processo pedagógico, possibilitando e estimulando o aluno a participar e perguntar, bem como a ser um cidadão crítico e reflexivo, habituado a ser auscultado e com uma opinião válida.

Tendo-se alterado a visão do mundo, observamos uma transformação epistemológica fundamental para a ciência do século XX (Lyotard, s.d.). Estas ruturas levaram à mudança de paradigma.

Silva (2000) refere que em contexto das Teorias Pós-críticas do Currículo, o movimento intelectual, intitulado pós-modernismo, “proclama que estamos vivendo uma nova época histórica, a Pós-Modernidade” (p. 114). A mudança não traduz uma teoria coesa, mas reflete um abrangente leque de campos políticos, estéticos, epistemológicos, com olhares de múltiplas perspetivas. Esta é a real transição entre a modernidade e a pós-modernidade, “iniciada com a renascença e consolidada com o iluminismo (...) em algum ponto da metade do século XX” (Silva, 2000, p.114).

Segundo Lyotard (s.d.) o saber no período pós-moderno é um poder e “...não é somente o instrumento dos poderes”, este capacita-nos a ir mais além. “Ele próprio não encontra a sua razão na homologia dos peritos, mas na paralogia dos inventores.” (Lyotard, s.d., p. 9). Lyotard (1987) afirma que a pós-modernidade se representa pelas “expressões do pensamento: arte, literatura, filosofia, política sendo que o pós-modernismo acaba com qualquer vanguardismo, com qualquer certeza e qualquer

pretensão de emancipação” (p. 97). “O pós-modernismo assinala o fim da pedagogia crítica e o começo da pedagogia pós-crítica.” (Silva, 2000, p. 119).

Lyotard (s.d.), na sua obra “A condição pós-moderna”, refere que os avanços na ciência ocorrem devido ao contraexemplo, ao inexplicável. A Ciência progride graças aos novos princípios de raciocínio, emergentes do paradoxo, como trabalho de argumentação, para a sua legitimação. Esta ideia de mudança de paradigma é essencial, pois:

A ciência hoje deve ter em conta um universo fragmentado e uma perda de certezas, deve fazer uma reanálise do lugar a conferir ao acaso e à desordem, tal como deverá ter em consideração as evoluções, as mutações, as crises e as mudanças em vez das situações estáveis e permanentes (Pourtois & Desmet, 1988, p.14).

A desordem passa a ser encarada como algo mais do que a simples ausência de ordem, isto é, “a desordem passa a ser entendida mais como conjunto de informações complexas, no âmbito da auto-organização” (Sousa, 2007, p.6).

As ideias de Razão, Ciência, Racionalidade, Progresso Constante estão intimamente ligadas ao tipo de sociedade que se desenvolveu nos séculos seguintes, não uma sociedade perfeita do sonho iluminista, mas a realidade de uma sociedade totalitária, burocraticamente organizada.

Segundo Lyotard (s.d.):

a Ciência pós-moderna constrói a teoria da sua própria evolução como descontínua, catastrófica, não retificável, paradoxal. Ela altera o sentido da palavra saber e diz como pode ocorrer essa mudança. Ela produz não o conhecido, mas o desconhecido. (...) como qualquer teoria elaborada, é útil na medida que dá origem a ideia (Lyotard, s.d., p. 115).

A mudança paradigmática da Ciência avançou com grande acentuação no início do século XXI, o que nos transporta para novos desafios em educação, sendo o principal a sua transformação da educação com a promoção das vertentes transformadora, crítica, humanizada e transdisciplinar. Edgar Morin (2002) propõe ultrapassar aquilo a que denomina por “visão conservadora” refletida na compartimentação do conhecimento e que traduz a sua própria desvinculação. Argumenta ser necessário deixar de apresentar a visão reducionista do universo que leva à linearidade e às verdades absolutas, e que culmina na ilusão e no engano. Seguindo o seu pensamento, “temos de ter presente que o desenvolvimento do conhecimento científico é um meio poderoso de deteção de erros e de luta contra ilusões” (Morin, 2002, p. 25). Assim, “reconheceremos a necessidade na educação do futuro um princípio de incerteza racional: se não mantém a vigilância autocrítica, a racionalidade arrisca-se permanentemente a cair na ilusão racionalizadora” (Morin, 2002, p. 29). Instituir tal na educação pode parecer ambicioso. Levanta questões como: poderá fazer emergir problemas sociais? Será que este novo conhecimento é benéfico? A Educação será posta em causa? Sousa (2007a) questiona o seguinte “como situar a educação e o currículo nesta era de transição paradigmática?” Segundo Morin (2002):

o novo brota sem cessar. Nunca podemos prever como se apresentará, mas devemos contar com a sua chegada, quer dizer contar com o inesperado. E uma vez chegado o inesperado, é necessário ser capaz de rever as nossas teorias e ideias em vez de entrar pela força o facto novo na teoria verdadeiramente incapaz de o acolher (Morin, 2002, p. 35).

Recorrendo a exemplos como o desenvolvimento tecnológico e o científico, facilmente concordamos que o novo saber deve atender ao bem-estar social, e ser

entendido e percebido como um bem comum de toda a sociedade. Novos ambientes e contextos de construção do conhecimento têm surgido e continuarão a surgir e as instituições de ensino têm de estar preparadas para as mudanças que ocorrem em todos os âmbitos da sociedade.

Lipovetsky e Charles (2015) afirmam que “a primeira modernidade era extrema por intermédio do ideológico-político e a que vem está aquém da política, através das tecnologias, dos media, da economia, do urbanismo, do consumo, das patologias individuais” (p. 59). Segundo os autores, a sociedade liberal da hipermodernidade é caracterizada pelo movimento, fluidez e flexibilidade, em que temos de acelerar para não ser ultrapassados pela “evolução” (Lipovetsky & Charles, 2015, p. 59).

A educação deve favorecer a aptidão natural da mente para colocar e para resolver os problemas essenciais e, correlativamente, estimular o pleno emprego da inteligência geral. O sistema de ensino é o meio privilegiado para combater as desigualdades e evitar a exclusão, pois “a sociedade do conhecimento em que vivemos só pode desenvolver-se através do forte reforço da capacidade humana promovendo a excelência na educação, do básico ao terciário, e apostando na aprendizagem ao longo da vida como novo paradigma educativo” (Conselho Nacional de Educação, 2002, p.25).

Nesta linha ideológica, Morin (2002) recomenda que a educação do futuro deve dar primazia ao livre exercício da curiosidade utilizando conhecimentos existentes, de forma a superar os paradoxos provocados pelo progresso nos conhecimentos especializados e identificar a falsa racionalidade. Afirma que os saberes devem ser contextualizados e integrados nos seus conjuntos naturais de modo a não se perderem as aptidões naturais e a percepção do global, encaminhando para a desresponsabilização e falta de solidariedade. A pseudo-racionalidade, vivida no

século XX, ergue-se como um dos problemas mais graves para a humanidade, pois atrofiou a compreensão, reflexão e visão a longo prazo. A parcelarização e compartimentação de saberes levou à perda da sua conjugação no geral.

Tomando cada indivíduo na sua particularidade, e conscientes das suas especificidades e procurando descobrir o percurso que cada um fez e o que irá seguir, a educação do futuro deverá centrar-se na condição humana no mundo. (Morin, 2002).

As teorias pós-críticas, com as suas perspetivas humanista e críticas entrelaçam-se com os objetivos os principais objetivos delineados pelo programa Erasmus+ defendendo que, por meio da organização do currículo, é essencial defender os valores comuns e direitos consagrados da UE com o desenvolvimento cultural e histórico da humanidade, sem supervalorização de um ou de outro.

Mediante uma visão do currículo como “um conjunto de objetivos e conteúdos previamente especificados que os professores devem aplicar, utilizando os mediadores curriculares disponíveis, nomeadamente os manuais” (Pacheco, 2000, pp. 149-151), ou ao invés, uma postura de implicação inevitável no desenvolvimento curricular, ao decidir o que ensinar e como fazê-lo, a profissionalidade do professor alcança proporções completamente distintas, sendo que os primeiros são consumidores do currículo e os segundos construtores da sua própria autonomia curricular, que os leva a reinterpretar o currículo e por consequente a um maior empenho na edificação do mesmo.

3. Influência do perfil docente na construção do currículo

Refletindo sobre as diretrizes emanadas por decreto, Morgado (2000) alerta para as incongruências observadas ao nível das práticas escolares que continuam a ser modificadas seguindo uma lógica administrativa, num movimento *top down*, “que

ignora as realidades escolares e parte do pressuposto de que os professores nem são líderes curriculares, nem líderes de mudança” (Morgado, 2000, p. 103).

Certamente que é imprescindível que os professores aprendam “a reflectir sobre os princípios que estruturam a vida e a prática lectivas” (Giroux, 1997, p. 159), necessidade fulcral na promoção do pensamento crítico. Não podíamos deixar de concordar mais com Pacheco e Paraskeva (1999) que assumem que “[a] actuação do professor, em qualquer contexto particular, depende não só das estruturas de que faz parte como também das suas vidas e experiências” (p. 14).

Formosinho e Machado (2009) reforçam a ideia da associação entre tipos de formação e tipos identitários e a relevância dos contextos de prática profissional na profissionalidade docente. Os autores despontam, desta forma, “a importância de uma formação centrada nas práticas e nos contextos, uma formação que faz do trabalho o centro do processo de construção, destruição e reconstrução das formas identitárias” (Formosinho & Machado, 2009, p. 160).

O Decreto-Lei n.º 240/2001 surgiu com principal objetivo a aprovação do perfil geral de competência para a docência do educador de infância e dos professores do ensino básico e secundário. Este surgiu da necessidade de adequar a formação inicial de educadores e professores à complexidade da docência na atualidade. A uniformização do perfil abarca quatro grandes dimensões:

- 1) dimensão profissional, social e ética;
 - 2) dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem;
 - 3) dimensão da participação na escola e de relação com a comunidade;
 - 4) dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.
- (Formosinho & Machado, 2009, pp. 160-162; DL n.º 240/2001, pp. 5570-5571).

Nestas quatro dimensões, importa salientar que está inerente a dimensão profissional, social e ética: “Promover aprendizagens, e consequentemente, aperfeiçoar a sua prática profissional” (DL n.º 240, 2001, pp. 5570-5571).

No que concerne à dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, esta prende-se com “prevalece a atitude do docente perante os seus alunos, no que se refere ao seu papel enquanto professor e à qualidade das aprendizagens dos alunos (usar corretamente a linguagem, diferenciação pedagógica, entre outros.)” (DL n.º 240, 2001, p. 5571).

A dimensão da participação na escola e de relação com a comunidade antevê que “onde o professor exerce a sua atividade profissional de forma integrada, adaptando-se à comunidade. (promove a interação da família em atividades escolares, realiza visitas de estudo, relaciona as aulas com a vida real do aluno e com a comunidade, entre outros)” (DL n.º 240, 2001, p.5571).

A última dimensão, aquela que é relativa ao desenvolvimento profissional ao longo da vida, espera que o docente encare a sua prática profissional como alvo de adaptações e aperfeiçoamento constante (reflete constantemente sobre a sua prática pedagógica, desenvolve novas competências pessoais, entre outros)” (DL n.º 240, 2001, pp.5571-5572).

Alicerçando a organização dos cursos de educadores de infância e dos professores do ensino básico e secundário com o perfil geral de competência delineado é de esperar que “a um acréscimo de formação pressupõe-se a correspondência de um melhor desempenho profissional, (...) desde que imbuída de uma dimensão moral de compromisso com as grandes finalidades de democratização da educação para todos. Sem este compromisso, a especialização docente passaria

a uma parte do problema da escola de massas e não um contributo para a sua solução” (Formosinho & Machado, 2009, pp. 162-163).

3.1. A profissionalidade docente

É certo que nos deparamos com diferentes formas de os professores se ligarem ao trabalho. Espelham os seus diferentes percursos de vida. Trata-se do somatório do seu percurso escolar e académico, com as diversas formações, com os diferentes níveis de educação e ensino, e ainda se adiciona toda uma dinâmica do grupo em que realizou as suas vivências profissionais.

Todo o docente, através do conhecimento advindo conhecimento científico e da prática pedagógica, à partida está apto a executar alterações. Para tal, é necessária a compreensão das interações entre os diversos contextos, o designado de pedagógico, o profissional dos professores, e o sociocultural, oculta valores e conteúdos considerados importantes.

A ligação da formação ao vivido do trabalho faz emergir a importância dos contextos de trabalho na socialização profissional e na (re)construção das identidades profissionais individuais e colectivas e comporta a centralidade da iniciação à prática profissional dos professores, com incidência na prática pedagógica da formação inicial (Formosinho e Machado, 2009, p. 164).

Tardif (2002) complementa afirmando que “[o]s habitus podem transformar-se num estilo de ensino, em “macetes” da profissão e até mesmo em traços da “personalidade profissional”: eles se manifestam, então, através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano” (Tardif, 2002, p. 49).

Michael Fullan (2007) já partilhava da mesma opinião afirmando que se trata de um projeto ao longo da carreira. Inicia-se na formação inicial e continua ao longo de toda a carreira docente. É uma aprendizagem contínua. Fullan acreditava que o desenvolvimento profissional docente é fundamental para melhorar a qualidade da educação, e que os professores precisam estar constantemente se atualizando em relação às novas teorias, tecnologias e práticas pedagógicas. Ele também enfatizava a importância da colaboração entre os professores e da participação em comunidades de prática para o desenvolvimento profissional eficaz.

Os governos, tal como o da RAM, procuram suportes legislativos que funcionam como incremento motivacional à formação. Exemplificando o Jornal Oficial II Série Número 189, da RAM, publicado em 30 de setembro de 2005, emanado do Despacho n.º 106/2005, destaca a importância da formação contínua, assumindo que “[o] desenvolvimento do Sistema Educativo exige, entre outros requisitos, uma formação contínua de educadores e de professores que contribua para a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens” (JORAM, 2005, p. 2). Em 2021, a Portaria n.º 36/2021, do XIII Governo Regional da Madeira, revoga o Despacho n.º 106/2005 e destaca “a necessidade da implementação de medidas específicas de política educativa que permitam atingir as metas da diversificação e elevação das qualificações da população escolar regional” (p. 2). Seguindo Nóvoa,

[a] formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (Nóvoa, 1997, p. 25).

Por esta razão podemos dizer que a prática pedagógica do professor é influenciada pelos seus pensamentos, valores e personalidade e este deve recorrer aos vários tipos de avaliação para ter um *feedback* dos seus estudantes relativo à aplicação da sua ação científica e pedagógica.

Recorremos a Nóvoa (1997) para reflectir sobre o conceito de profissionalidade docente. Este conceito constitui a súmula dos aspetos específicos da ação docente, ou seja, o combinado dos comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores da especificidade de ser professor. Com a mesma lógica, Sacristán (1991) assinala que a profissionalidade como a dimensão antropológica da docência. É aquilo que faz o professor ser professor, é “o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (Sacristán, 1991, p.64).

Também Nuñez e Ramalho (2008) explanam o conceito de profissionalidade, considerando que se refere à

dimensão relativa ao conhecimento, aos saberes, técnicas e competências necessárias à atividade profissional. Por meio da profissionalidade, o professor adquire as competências necessárias para o desempenho de suas atividades docentes e os saberes próprios de sua profissão. Ela está ligada às seguintes categorias: saberes, competências, pesquisa, reflexão, crítica epistemológica, aperfeiçoamento, capacitação, inovação, criatividade, pesquisa, dentre outras, componentes dos processos de apropriação da base da docência como profissão (Nuñez & Ramalho, 2008, p. 4).

Contreras (2012) define profissionalidade como sendo “as qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo” (p. 82).

Conjugando todas as definições dos autores, entendemos que a profissionalidade refere-se à operacionalização dos saberes, conhecimentos, habilidades e competências, pelos docentes, no desenvolvimento do seu trabalho pedagógico, ao longo de todo o seu percurso profissional.

Posto tal, verificamos que estamos perante diversas profissionalidades docentes. No entender de Formosinho e Machado (2009), a

constatação de múltiplas profissionalidades convida a questionar o carácter (mais ou menos) “horizontal” ou “vertical” da carreira docente como resposta à complexidade da escola de massas. Tratando-se de dois cenários alternativos, vale a pena considerá-los enquanto cenários e perspectivar o sentido de algumas mudanças possíveis (p. 164).

Sacristan (1991) menciona “O professor não é um técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos pré-existent” (p. 74).

É precisamente a profissionalidade que indumenta o professor como o principal protagonista do desenvolvimento do currículo, fazendo com que os resultados obtidos dependam do seu empenho. Zabalza (1998) “[aponta] para a necessidade do professor se “curricularizar” (p. 13), ou seja, “pensar o seu trabalho em termos de currículo, porque isso lhe oferece perspectiva diferente daquilo que ele faz na sala de aula” (Pacheco, 2001, p. 48).

A ação docente é também enfatizada por Alarcão (1998) quando refere que [o] conhecimento do professor não é meramente acadêmico, racional, feito de factos, noções e teorias, como também não é um conhecimento feito só de experiência. É um saber que consiste em gerir a informação disponível e adequá-la estrategicamente ao contexto da situação formativa, em que, em cada instante, se situa sem perder de vista os objetivos traçados. É um saber agir em situação. Mas não se fique com uma idéia pragmático funcionalista do papel do professor na sociedade, porque o professor tem que ser um homem ou uma mulher, ser pensante e crítico, com responsabilidades sociais no nível da construção e do desenvolvimento da sociedade (p. 104).

Não obstante as definições apresentadas, já em 1991, Nóvoa destacava que o conceito de profissionalidade docente está em constante elaboração, pelo que deve ser contextualizado, tendo em consideração o momento histórico concreto, e a realidade social.

3.2. O Profissionalismo docente

Esteves (2015), tal como Estrela (2001), diferencia os conceitos de profissionalidade e de profissionalismo. Define-os delimitando a profissionalidade aos saberes profissionais e o profissionalismo ao “ideal de serviço que, articulando os aspectos éticos e deontológicos da profissão, permite orientar a profissionalidade e distinguir os comportamentos profissionais daqueles que o não são” (Esteves, 2015, p. 142).

Tal como Hargreaves (2000) refere não ignoramos que “teaching is not what it was, nor is the professional learning required to be a teacher and to develop professionally over the years” (p.152-153).

Núñez e Ramalho (2008) frisam que o termo profissionalismo, no que concerne à docência, refere-se à

(...) expressão da dimensão ética dos valores e normas, das relações, no grupo profissional, com outros grupos. É mais do que um tema de qualificação e, competência, uma questão de poder: autonomia, face à sociedade, ao poder político, à comunidade e aos empregadores; jurisdição, face aos outros grupos profissionais: poder e autoridade, face ao público e às outras profissões ou grupos ocupacionais (Nuñez & Ramalho, 2008, p. 4).

Stenhouse (1984, p. 194) e (Pacheco, 2001, p. 49) consideram que o conceito de profissionalismo é inerente à autonomia das decisões do professor. Revela-se no seu poder de decisão no processo didático e na sua responsabilidade em relação a todos os outros intervenientes no currículo.

As características mais destacadas do profissional ‘amplo’ são: uma capacidade para o autodesenvolvimento profissional autónomo, mediante uma sistemática auto-análise, o estudo do trabalho de outros professores e a comprovação da ideia mediante procedimentos de investigação na aula (...) Denomino atitude investigativa uma disposição para examinar com sentido crítico e sistematicamente a própria actividade prática. (Pacheco, 2001, p. 49).

Ainda em consolidação do significado de profissionalismo Libâneo (2011) encara-o como “compromisso, como projeto político democrático, participação na construção coletiva do projeto pedagógico, dedicação ao trabalho de ensinar a todos,

domínio da matéria e dos métodos de ensino, respeito à cultura dos alunos, assiduidade, preparação de aulas, etc.” (Libâneo, 2011, p.90).

Contreras (2012), sobre o profissionalismo, retrata a crescente perda de autonomia, criatividade e espaço de decisão sobre o seu papel enquanto docente.

Entre os professores, o profissionalismo pode ser considerado uma expressão do serviço à comunidade, bem como em outros tipos de trabalho [...]. Também se pode considerar uma força criada externamente que os une numa visão particular de seu trabalho [...]. O profissionalismo é, em parte, uma tentativa social de construir uma “qualificação”; a autonomia era, em parte, a criação por parte dos professores de um espaço defensivo em torno da referida “qualificação” (Contreras, 2012, p.46).

Citando Pacheco (2001), concertamos a partilha da nossa visão que

[o] professor, não deixando de ser também um especialista conhecedor de técnicas científicas através das quais explica e justifica o porquê da sua acção didáctica, actua de uma forma prática, crítica, reflexiva, intuitiva e artística. Os momentos que reclamam este tipo de actuação, em que a normatividade se mostra insuficiente e débil, correspondem, por exemplo, ao diagnóstico de situações, selecção e aplicação das normas e ao momento de práxis. (Pacheco, 2001, p. 50).

É através da contínua atualização e aprofundamento dos seus conhecimentos, tanto na vertente teórica como na prática, que os docentes contrariam as teorias que definem o seu papel como normativo, transformando a sua missão docente numa forma de arte única e, assim, pessoal. Estabelecendo uma analogia com a arte, à qual Marcuse (1981), atribui a função crítica, também na educação

a sua contribuição para a luta de libertação, reside na forma estética. Uma obra de arte é autêntica ou verdadeira não pelo seu conteúdo (i.e, a representação «correcta» das condições sociais) não pela «pureza» da sua forma, mas pelo conteúdo tornado forma (Marcuse, 1981, p. 21).

A um professor, que seja considerado um profissional amplo, exige-se-lhe que “não seja apenas o operário do currículo, mas também um dos seus arquitectos” (Pacheco, 2001, p. 48). Este, ao inverso do profissional restrito, deve assumir um posicionamento ativo nos níveis de decisão curricular, assumindo “uma atitude investigativa” (Stenhouse, 1984, p.197), responsabilizando-se, e assim, assumindo

um papel de implementador do programa, como um conjunto de matérias prescritas, tornar-se-á o executor, o operário ou o consumidor; se assume um papel prático e de reflexão sobre o programa, valorizando criticamente o trabalho que desenvolve e incorporando as necessidades dos alunos, tomar-se-á o construtor, o arquitecto e o investigador prático (Pacheco, 2001, p. 48).

Um professor que assuma o seu profissionalismo, adaptando “uma atitude investigativa para o estudo do seu próprio trabalho, com a ajuda de outros, de maneira a resolver problemas práticos com que se debate” (Pacheco, 2001, p. 49).

4. As concepções do currículo

Poderá ser aqui que reside a oportunidade de os professores participarem mais ativamente nas políticas educativas. Uma vez que estas “visam fundamentalmente o domínio, o traço, a orientação, a imposição de um determinado conhecimento sem que seja tido como legítimo” (Pacheco, 2000, p. 172-173). É no currículo, enquanto

“conceito multifacetado” (Goodson, 1994, p. 67) com possível negociação e de gestão flexível, que reside a possibilidade da transformação numa perspetiva social complexa.

Morgado (2000) afirma que “as políticas educativas em Portugal têm evoluído no sentido da progressiva valorização dos estabelecimentos de ensino, enquanto unidades organizacionais da acção e decisão educativas, e também da sua autonomia” (p. 89). As diversas reformas do sistema educativo, em Portugal, têm assumido diversos propósitos na resolução dos principais problemas da formação e da educação em Portugal, entre eles a união de todos os protagonistas do processo educativo na procura de “uma transformação da política educativa de um país a nível de estratégias, objectivos e prioridades” (Pacheco, 2001, p. 150) o que engloba, necessariamente, o currículo.

Morgado (2000) salienta que “[a] educação deve ter em linha de conta diferenças culturais, linguísticas sociais e económicas, diferenças estas que não podem ser previstas em todos os seus termos de concepção global do currículo” (p. 68).

Por sua vez, Goodson (1997) frisa que o currículo deve ser entendido como “veículo portador de prioridades sociais” (p. 79). Sendo o estudo do currículo

(...) também a análise da produção de identidades, não pode ser separado das questões de classe e do seu impacto nas formas de conhecimento. Mas a escola não pode ser reduzida (...) a uma mera teoria da reprodução (Rodrigues, 2010, p. 28).

É verdade que o currículo surgiu com “carácter instrumental e tecnológico” (Sousa, 2007, p. 5), e

as concepções modernas de currículo não podiam deixar de estar imbuídas desta lógica de obsessão com a produtividade e eficácia, oriundas do mundo fabril. [baseadas numa] teoria de gestão científica (...) partindo da chamada job analysis, ou seja, da análise detalhada de gestos, sequências e tempos necessários para a execução de tarefas (...) (Sousa, 2007, p. 4).

O currículo “nasceu como algo a priori, como um dado adquirido, como um corpo de conhecimento organizado de modo a facilitar a sua apropriação pelo estudante, que não o colocaria em questão” (Sousa & Fino, 2014, p. 1270). Mas “há muito que deixou de ser concebido como aquele terreno desinteressado e neutro de transmissão meramente técnica de conhecimentos” (Sousa & Fino, 2014, p. 1270). Sousa (2022) esclarece-nos que “o termo Currículo, propriamente dito, com o sentido que hoje lhe atribuímos, foi utilizado por John Dewey nas suas obras “The absolute curriculum”, em 1900, e “The child and the curriculum”, em 1902” (p. 134). Ele tinha a convicção que “the school is a social institution, that its aims are social, and that its management, discipline, and method of instruction should be dominated by this idea” (pp. 3-4).

Também Morgado (2000) recorda que “o currículo emerge como um instrumento de escolarização” (p. 19). O currículo

é a expressão da função socializadora da escola, um instrumento de prática pedagógica por excelência, relaciona-se intimamente com a profissionalidade docente, entrecruza componentes e determinações pedagógicas, políticas, administrativas e de inovação; em suma, é ponto central, de referência para a melhoria da qualidade de ensino, das práticas docentes e da renovação da instituição escolar em geral. Deste modo, podemos definir currículo como um

projecto condicionado administrativamente no âmbito cultural, social e político, que regula a actividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola. (Morgado, 2000, p. 29).

Machado e Gonçalves (1999) assumem que o currículo, tradicionalmente, é definido em torno do “processo de ensino e das actividades educativas expressamente planeadas para transmitir conhecimentos, valores ou atitudes. Estes são sempre veiculados intencionalmente e de modo formal” (p. 43). Os autores encontram, aqui patentes, duas definições de currículo:

- a) currículo é o elenco das disciplinas a leccionar – o que pode incluir apenas o nome da disciplina, mas também pode abranger o programa e os métodos a utilizar. [voltado para a componente académica do currículo];
- b) Currículo é o conjunto das actividades educativas programadas pela escola, ora elas nas aulas ou fora delas - incluindo assim as conferências, actividades teatrais e as desportivas, viagens de estudo, actividades de grupos criadas pela escola, o jornal escolar, etc. [voltado para as componentes culturais, sociais e desportivas do currículo escolar]. (Machado & Gonçalves, 1999, p. 43)

Os autores complementam esta visão tradicional referindo que o “currículo é tudo o que é aprendido na escola pelos alunos, seja ou não objecto de transmissão deliberada” (p. 44). Deste modo, introduzem o conceito de currículo escondido (*hidden curriculum*), também denominado por currículo oculto que é “o conjunto de todas as aprendizagens que os alunos fazem através do contexto e que facilmente nos passariam despercebidas” (p. 44) e que engloba tudo aquilo que não é evidentemente “objecto de ensino formal na escola, mas é aprendido através do contexto, do contacto

com vários tipos de pessoas ou é mesmo objecto do ensino informal dos colegas” (Machado & Gonçalves, 1999, p.44). De modo exemplificativo, no seu discurso, referem ações como:

o calão académico que os alunos aprendem, as atitudes adquiridas no contacto com os colegas, a tipologia dos professores elaborada pelos alunos, as estratégias de lidar com os professores, a socialização feita pelos contínuos, as estratégias de fuga ao trabalho ou de copiar nas provas de avaliação, etc.

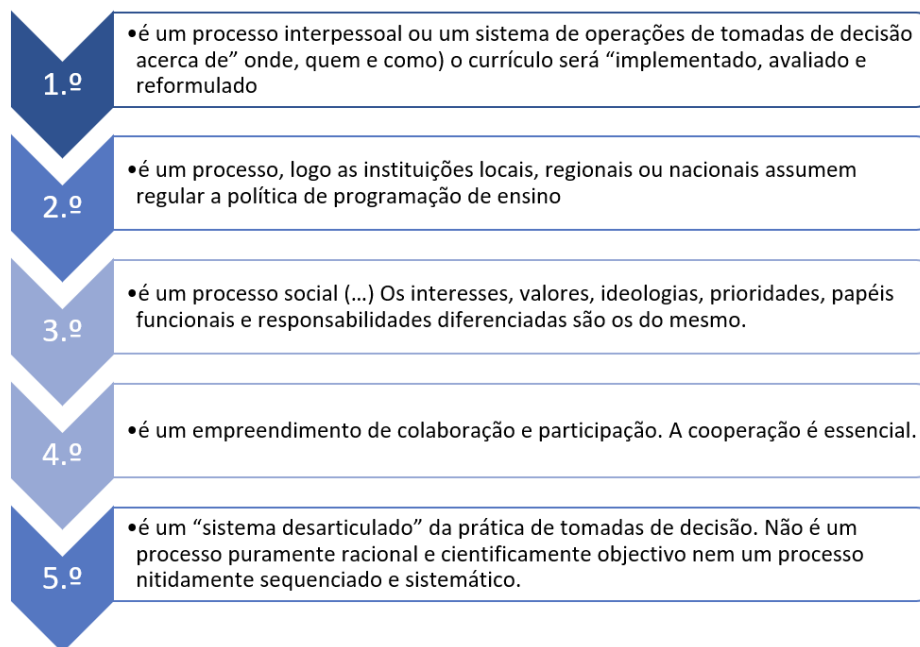
Similarmente, Formosinho (1983) diz-nos que o currículo representa o conjunto de atividades programadas pela escola. Refere-se a todas as atividades que tenham objetivos de instrução, socialização ou de estimulação do desenvolvimento, sejam de carácter letivo ou não letivo, e que ocorram dentro ou fora das aulas. O currículo abarca tudo aquilo que é aprendido na escola pelos alunos, seja, ou não transmitido intencionalmente. O autor entende como transmissão formal, as aprendizagens relativas às experiências curriculares, e como informal, aquelas advindas das experiências extra-curriculares. Apple (1989) denominou estas variantes como currículo explícito e currículo oculto.

Sabemos que o currículo continua a ser um dos principais componentes da educação, mas além de se constituir como elemento indispensável para planear as aulas, é carregado de intenções educativas que ajudam o professor a compreender os problemas curriculares e que é passível de ser modelado, aperfeiçoado e transformado.

Esta ambivalência recorda-nos que “[o]s elementos essenciais do processo de desenvolvimento do currículo envolvem questões de poder, pessoas, procedimentos

e participação” (Machado & Gonçalves, 1999, p. 66). Apresentamos, no quadro 3, os principais aspetos do desenvolvimento curricular.

Quadro 3
Principais aspetos do desenvolvimento curricular



Fonte: adaptado de Machado e Gonçalves (1999, p. 69)

As particularidades do desenvolvimento curricular, fazem do currículo, palavras de Pacheco (2000),

(...) um instrumento histórico que, de acordo com Longstreet e Shane (1993), contribui para o desenvolvimento de determinados propósitos claramente estabelecidos, através das respostas às complexidades crescentes das tomadas de decisão educacionais. Enquanto construção social e política, determinada por um contexto histórico (Grundy, 1987; Apple, 1997), o currículo é um artefacto que resulta de um complexo conjunto de práticas que configuradas por políticas educativas (Morgado, 1997), e consequentes políticas curriculares (Pacheco, 2000, pp. 172-173)

Recorrendo a Machado e Gonçalves (1999), abordamos as definições situacionais de currículo, as quais sistematizamos no quadro 4.

Quadro 4
Definições situacionais de currículo

Definição situacional de currículo	Descrição
Currículos ideológicos	Qualquer currículo que reflete “ideístico” (quer seja ideal, quer seja representativo de compromissos sociopolíticos)
Currículos Formais	Qualquer currículo que obtive aprovação oficial por parte das autoridades estatais
Currículos percebidos	Qualquer currículo de representação mental
Currículos operacionais	Currículo que acontece hora a hora, dia após dia, na escola e na sala de aula.
Currículos experienciais	Currículo vivenciado pelos estudantes

Fonte: adaptado de Machado e Gonçalves (1999, pp. 63-64)

Silva (2006) revela que

[o] currículo visto como produto acabado, concluído, não pode deixar de revelar as marcas das relações sociais de sua produção. Desde sua gênese como macro texto de política curricular até sua transformação em microtexto de sala de aula, passando por seus diversos avatares intermediários (guias, diretrizes livros didáticos) vão ficando registrados no currículo os traços das disputas por predomínio cultural, das negociações em torno das representações dos diferentes grupos e das diferentes tradições culturais, das lutas entre, de um lado, saberes oficiais, dominantes e, de outro, saberes subordinados, relegados, desprezados (Silva, 2006, p. 22).

Retratando a força do currículo, Fino (2017) recorre a Hamilton (1999) para explicar a marca do ensino na Europa, nos séculos XVI e XVII, destacando a primazia

pela preocupação com os processos e conteúdos da instrução sobre o método de instrução e o mapeamento do conhecimento existente em programas disciplinares. Apple (1999) explica este traço através da “relação que se estabelece entre a educação e a estrutura económica e ainda as relações que se estabelecem entre conhecimento e poder” (p. 21). O mesmo autor afirma ainda que

a cultura curricular, a compreensão sociológica e o estudo das ideologias políticas e económicas fundem-se numa perspetiva unificada que nos permite aprofundar o lugar das escolas, quer na reprodução cultural, quer na económica, quer ainda na reprodução das relações de classe numa sociedade industrialmente desenvolvida (p. 41).

Identicamente Rodrigues (2008) alerta para que o currículo é “(...) cada vez mais entendido do ponto de vista técnico porque foi construído sob políticas educativas que substituíram o ideal democrático pelo ideal económico. É assim, na tecnocracia, que o currículo se demarca de orientações éticas e morais” (p. 601). A interpretação e uso do currículo como a especialização das disciplinas não possibilita a resolução dos problemas de educação, aqueles “problemas da existência humana” (Rodrigues, 2008, p. 601).

Complementando esta ideia, Fino (2017) ao analisar “a natureza aprística do currículo” (p. 9) refere que este é um corpo amorfo, no qual não existe, normalmente, nenhum tipo de abertura a ser negociado com os aprendizes em concreto” (Fino, 2017, p. 9), dada

a seleção do conhecimento (conteúdo) a ser transmitido, a sequência exata dessa transmissão, os objetivos/competências/skills a serem atingidos/adquiridos, os critérios de sucesso, as “boas” práticas docentes, as

metodologias, os princípios didáticos mais eficientes, os recursos, etc... (Fino, 2017, p. 9).

Contudo, foi notável a expansão dos estudos curriculares nas últimas décadas. Esta, para a “maior parte dos autores tem sido o resultado da enorme modificação do ensino, modificação esta intimamente relacionada com a mudança social que se tem verificado, provocada em parte pelo rápido desenvolvimento tecnológico e científico contemporâneos” (Morgado, 2000, p. 22).

Ainda sobre o currículo, Pacheco (1996, p. 15) alerta que

Insistir numa definição abrangente de currículo poder-se-á tornar extemporâneo e negativo, dado que, apesar da recente emergência do currículo como campo de estudos e como conhecimento especializado, ainda não existe um acordo totalmente generalizado sobre o que verdadeiramente significa.

Temos consciência que

[a] busca de uma definição de currículo consensualmente aceite será sempre infrutífera na medida em que o esplendoroso progresso da ciência, tanto ao nível conceptual, quanto ao nível operacional, não tem, de modo algum, sido impedido pela falta de consenso no campo curricular (Morgado, 2000, p. 21).

Mas, o currículo escolar não é a simples lista das disciplinas e de conteúdos que a escola tem de transmitir. Este “deverá educar para a cidadania e para os valores, e não somente para o saber académico clássico” (Lemos et al., 1992, p. 14). Além disso, o currículo

inclui as formas de fazer, os contextos e processos criados e organizados para a aprendizagem. Actua como regulador sobre os alunos e os professores (...) [e] tem efeitos sobre cada um dos intervenientes. É determinante nas motivações dos alunos, nos planos e trabalhos do professor e nas expectativas dos pais das famílias. (...) [Note-se que] não é possível definir de forma neutra, relativamente às filosofias de vida, de sociedade, de educação e de escola, os requisitos de um sistema de avaliação da aprendizagem escolar (Lemos et al., 1992, pp. 14-15).

O currículo pode e deve ser entendido como o principal meio de implementação dos princípios de inclusão e equidade em Educação. Para tal, este deverá ser desenvolvido tendo em conta a envolvimento de todos os intervenientes do processo, ou exactamente o oposto se for aliado a práticas de ensino rigidamente organizadas, o que não é, de todo, indicado.

Contudo, Fino (2017), olhando para Portugal, mostra que há uma confusão entre Didática e Pedagogia, sendo a primeira compreendida como um conjunto de procedimentos didáticos, com a função de transferência de conteúdos, onde os professores exercem as “funções de forma meramente técnica, guiados exclusivamente pelas orientações curriculares (...) que as instituições de formação lhes disseram que devem ensinar” (p. 31).

Pacheco (2000) refere que a prática docente se deve à formação inicial de cada docente, bem como o modo como este encara o conceito de currículo. Uma vez que “a própria missão e os objectivos da escola de massas são diferentes dos das escolas que a precederam” (Formosinho, 2009, p. 167), também a formação dos professores deve ser “centrada nas práticas e nos contextos, uma formação que faz do trabalho o centro do processo de construção, destruição e reconstrução das formas identitárias”

(Formosinho & Machado, 2009, p. 160). Assim, formação dos futuros docentes deve dar primazia à reflexividade.

5. Os efeitos da descentralização do poder no currículo

Foi em fevereiro de 1996, que o Ministro da Educação, Eduardo Carrega Marçal Grilo, apresentou na Assembleia da República o documento Pacto Educativo para o Futuro (ME, 1996) que, elucidando sucintamente, reportava os principais problemas da formação e da educação em Portugal e, numa tentativa de resolução, sugeria a união de todos os protagonistas do processo educativo.

Com a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, reforçou-se a autonomia da escola. Este decreto estabelece a autonomia da escola e a descentralização como aspetos basilares da nova organização da educação e assume como objetivo “concretizar na vida da Escola_A democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação” (ME, 1998, p. 1988-(2)).

Nesta nova perspetiva, a autonomia é descrita, no artigo 3.º do referido decreto, como “o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu PEE e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados” (ME, 1998, p. 1988-(5)).

A escola passa a ser a responsável pela construção dos instrumentos indispensáveis ao seu exercício, designadamente o PEE, o regulamento interno e o plano anual de atividades. O órgão de gestão das escolas nas áreas pedagógica, cultural, administrativa e financeira é o conselho executivo, o qual é assegurado por um diretor, ou por um órgão colegial, de acordo com a política educativa de escola definida pelo conselho da comunidade educativa.

Também na RAM o DLR 4/2000/M de 31 de janeiro, presentemente alterado pelo DLR 21/2006/M, de 21 de julho, traduz-nos o modelo de autonomia, administração e gestão das escolas básicas e secundárias da RAM. Centrando-se na valorização de cada escola, reforçando as competências da escola nos domínios pedagógico, administrativo, financeiro, organizacional no quadro do seu PEE e reconhecendo por parte da administração educativa das escolas como núcleo estruturantes das políticas de educação.

A descentralização administrativa deve permitir o desenvolvimento do currículo flexível, a atual flexibilidade curricular, tendo sempre em consideração o PEE, o qual deve atender às necessidades, lacunas e interesses da comunidade educativa. Esta não se resume à transferência de poderes de decisão para os órgãos regionais. A autonomia curricular advinda desta capacidade de decisão deve ser encarada como mote para uma organização mais eficiente de recursos, bem como de elemento motivador para desenvolvimento de uma importante mudança no contexto educativo.

Segundo Elmore et al. (1991), começa a enraizar-se a ideia de que para ocorrer uma mudança significativa nos sistemas educativos é crucial alterar o cerne deste, ou seja, alterar o funcionamento interno das escolas. Refere-se aos autores implicados no fenómeno educativo e não só a quem distribui o controlo do fenómeno educativo e organiza as parcerias das escolas, mas também aos professores, os quais são chamados a assumir outra forma de trabalho. Enfatize-se a possível construção permanente de práticas, que possam traduzir as marcas culturais e sociais, e que assim permitam moldar o currículo e se traduzam na melhoria da qualidade de ensino (Morgado, 2000, p. 65; Pacheco, 1996, p. 19).

É a autonomia curricular que permite que cada escola conceba e operacionalize o seu próprio PEE. É impreterível que este aceda “às necessidades da

comunidade, decid[a] sobre as disciplinas, realiz[e] actividades culturais adequadas ao contexto de cada escola, organiz[e] mais eficientemente os recursos e aglutin[e] os pais, alunos e professores num estilo de educação partilhada” (Morgado, 2000, p. 68).

Uma vez que a “(...) educação deve ter em linha de conta diferenças culturais, linguísticas sociais e económicas, diferenças estas que não podem ser previstas em todos os seus temas na concepção global do currículo” (Morgado, 2000, p. 68), o PEE “[é] um requisito para empenhar os alunos e a comunidade, servir de estímulo ao desenvolvimento e motivação profissional dos docentes, bem como promover inovações a partir de realidades concretas” (Morgado, 2000, p. 68).

É com este poder que lhes é facultado que a escola passa a decisora do “planeamento pedagógico, da organização interna, do desenvolvimento curricular, da gestão de recursos, da própria avaliação” (Morgado, 2000, p. 89).

Entendemos, assim, que o PEE, o regulamento interno e o plano anual de escola constituem instrumentos do processo de autonomia das escolas, numa lógica que privilegia e valoriza a sua identidade, banindo a uniformidade burocrática, que nos apresentava um modelo único e uniforme de organização que se assumia como exemplar. A diversidade de situações que ocorrem e caracterizam as escolas, as suas dinâmicas, os seus contextos geográficos, sociais e culturais determinam a necessidade da flexibilidade dos princípios e normas emanados a nível nacional. É certo que todo o “projecto educativo ou curricular das escolas deve discutir-se, decidir-se, gerir-se e avaliar-se por todos os colectivos envolvidos no ensino” (Morgado, 2000, p. 69). Contudo,

“o projecto educativo, instrumentalizado nos territórios locais, não pode nunca perder a sua noção de contexto, ou seja, tornar-se num produto insulado e

desconectado da realidade nacional, na medida em que o nacional é uma multiplicação dos contextos locais” (Morgado, 2000, p. 97).

6. Flexibilidade curricular e rutura curricular

O Projeto Erasmus+ está contemplado no PEE (2018-2022) da ESCOLA_A, implícito tanto na sua missão, descrita no plano estratégico e que visa “[c]ontribuir para a qualidade da formação/ educação da comunidade educativa da ESCOLA_A, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, promovendo o envolvimento de todos na construção do sucesso de cada um” (Escola_A, 2018, p.2), como na sua visão “[t]ornar a Escola ESCOLA_A numa organização aprendente de referência, focalizada na superação permanente da qualidade e da excelência do serviço formativo/educativo que presta”.

Os objetivos estratégicos apontados, tais como o “reforçar uma cultura de cidadania ativa, focalizados na relação dinâmica entre o indivíduo e o mundo físico, social e cultural que o rodeia, numa perspetiva inclusiva e responsável, mediante uma aprendizagem ao longo da vida” e o “incrementar o envolvimento da Comunidade Educativa na vida da Escola indiciam um forte envolvimento em projetos de carácter regional e internacional (Escola_A, 2018, pp. 4-5).

Sabemos que o currículo além de ter influência direta, das diretrizes europeias, nacionais e regionais, também a tem do PEE, o qual constitui um instrumento de alguma autonomia, dada a flexibilidade da organização do sistema escolar. Recordemos que existem três dimensões inerentes a um PEE, sendo elas a educativa, a curricular e a organizativa, que permitem a construção “de um projeto didático que se situa no contexto da realização do currículo e que envolve os intervenientes diretos do espaço da sala de aula.” (Pacheco, 2001, pág. 90).

A essência do currículo pode ser emanada pela administração central, através da apresentação de uma proposta de programas de escolarização, na exposição de planos curriculares, de programas, de indicações metodológicas e de critérios de avaliação, mas é a escola, os seus professores e a comunidade educativa em geral, que, através do PEE, podem ir de encontro a um currículo mais enquadrado na sua realidade social e que corresponda às verdadeiras necessidades dos seus estudantes, numa sociedade tão heterogénea e neste período de “pós-modernidade (Lyotard, 1984), modernidade radicalizada ou modernidade tardia (Giddens, 2000), modernidade líquida (Bauman, 2007) ou hipermodernidade (Lipovetsky, 2004)” (Sousa, 2019), onde tudo é mutável e inconstante.

6.1. Poder Emancipatório

Morgado (2000) ao dissertar sobre política curricular, afirma que

[o] próprio currículo subjaz à organização da escola em si, à estrutura que a escola tem, ou seja, se é uma escola elitista terá um tipo de currículo, se é uma escola de massas terá outro. A escola manipula cada vez mais o currículo, mas como consequência do que a sociedade lhe exige. (...) Isto porque é a sociedade que impõe um determinado rosto à escola e, no fundo, currículo adapta-se à organização escolar imposta pela sociedade (Morgado, 2000, p. 19).

É certo que já D'Hainaut, (1980), referia que

[a] educação pode tender a aumentar ou a diminuir:

-o poder do cidadão relativamente ao Estado;

- a influência do cidadão no sistema social;
- a tensão social ou política;
- as diferenças entre cidadãos;
- o sentido, pelo cidadão, do seu próprio valor pessoal (D'Hainaut, 1980, p. 55).

Interpretando o Currículo como um “projecto em (des)construção” (Pacheco, 2001, p. 43), de acordo com a sua gnosiologia,

a organização da aprendizagem dos alunos faz-se em função de um projecto cultural, [o qual] ocorre no contexto de determinadas condições políticas, administrativas e institucionais e o currículo não tem valor senão em função das condições reais em que se desenvolve. (...) [O] projecto cultural, origem de todo o currículo e das mesmas condições escolares, está condicionado pelos pressupostos, ideias e valores (Gimeno, 1988, pp. 140-141).

É na seleção dos conhecimentos, integrantes do currículo, que reside o poder dos seus decisores. Tal como já explanado anteriormente, autores como: Althusser, Establet, Baudelot, Bourdieu e Passeron, Apple e Freire entendem a reprodução das relações existentes de poder, expressa ou oculta nos conteúdos predefinidos, como um dos “Aparelhos Ideológicos do Estado”.

Reincidimos na questão da estratificação ou da compartimentação da educação, pois apesar de muitas vezes ser considerado que “medida, a educação é a mesma para todos” (D'Hainaut, 1980, p. 59). D'Hainaut (1980) ao evidenciar a importância de “saber se a política visa ou não dividir a educação em fileiras mais ou menos intencionalmente reservadas a diferentes categorias de população” (p. 59), foca “o problema do curriculum comum ou diversificado” (p. 59), expondo o lado mais

camuflado das políticas educativas. O mesmo autor considera e apela à necessidade de “avaliar o vigor e a sinceridade das intenções dos responsáveis da educação” (p. 59), com vista a alcançarmos uma “política educativa: igualitária, democrática, aristocrática” (D’Hainaut, 1980, p. 59).

Oferecendo ao sujeito contextos que permitam o desenvolvimento de aptidões e competências fundamentais necessárias à aprendizagem, além de estímulos e encorajamentos para uma aprendizagem contínua e autónoma, contribuimos para a formação geral do cidadão e respetivo incremento à sua própria qualificação no mundo laboral. A educação e formação contínua dependem do desenvolvimento da aptidão de «aprender a aprender», que no processo de ensino-aprendizagem

deve privilegiar a formação e treino de processos mentais ou métodos de pensar e agir, em vez da aquisição e transmissão de conteúdos sobre que aqueles se exercem nas várias áreas do conhecimento e da cultura (...) [e] deve focar-se, sobretudo, no pôr em prática métodos de pensamento analítico e crítico para a resolução de problemas, sejam de que natureza forem (Ribeiro, 1993, p. 19).

Ribeiro (1993) assume que esta “educação multifacetada e plural” (p. 23) é a chave para o desenvolvimento de capacidades e aptidões requeridas para viver numa sociedade em mudança, (...). Do ponto de vista cultural, o foco da educação residirá em desenvolver, no educando, aptidões cognitivas, treinando-o em processos intelectuais que lhe permitam conceptualizar e lidar com a complexidade do mundo físico e social. Da perspectiva da orientação social da educação, a ênfase será posta no desenvolvimento de capacidades de relação, interação social e de trabalho ou investigação em grupo. De

acordo com a orientação humanista, o foco da educação incidirá sobre fortalecimento da capacidade de auto-direcção e auto-realização do educando, salientando a relação educativa como «encontro de pessoas» ao serviço do crescimento da personalidade (Ribeiro, 1993, p. 23).

Também Morgado (2000) elucida que

[a] Educação, assumindo-se sempre como um fenómeno social, recheada de meios e fins específicos, arrasta consigo determinadas características que asseguram a sua operacionalidade (...). A educação como projecto colectivo de formação intelectual, cultural e humana, que procura responder às necessidades sociais, encontra na escola o privilegiado para a sua concretização. (...) O que melhor caracteriza a educação do século XIX é o crescimento contínuo do seu conteúdo cultural e humano. Estabeleceu-se um conjunto de disciplinas exigido zonas cada vez mais alargadas da humanidade. Foi-se alicerçando a ideia de ensino concebido como um «direito de todos» sem excepção, e como um dever do Estado (Morgado, 2000, pp. 16-17).

Foram as teorias críticas do currículo que inseriram a perspectiva emancipadora do currículo. O currículo passou a ser interpretado como uma “práxis” (Pacheco, 1996), ou seja, uma reflexão sobre a própria ação prática, tomando professores e alunos como sujeitos portadores de uma consciência crítica. Morgado (2000), recuperando as ideias de Kemmis (1988), considera que “a teoria crítica [se caracteriza] por um discurso dialéctico, por uma organização participativa, democrática e comunitária e por uma acção emancipatória” (Morgado, 2000, p. 43), figurando o currículo na sua ação argumentativa.

É a partir somente de um conjunto de métodos activos, colocando em primeiro plano a pesquisa em comum (trabalho de equipa) e a vida social dos próprios alunos (autogoverno), que o estudo das atitudes nacionais e internacionais, bem como das dificuldades da sua coordenação, pode assumir um significado concreto. (Piaget, 1978, p. 95).

Procurando no nosso consciente um significado para a palavra emancipação, a nossa memória remete-nos, de imediato, para o conceito de independência ou libertação. A libertação do sujeito de um dado jugo. Considerando que a resolução de problemas práticos e o confronto de argumentos dos sujeitos apelam à consciência crítica individual, confluímos para o interesse emancipador referido por Habermas e invocado pela ciência social crítica, com vista à emancipação do sujeito.

O currículo pode ser considerado um “interesse emancipatório resultante dos interesses e das experiências desejadas por todos quantos participam nas actividades escolares” (Pacheco, 2001, p. 40). Recordemos então Freire (1987) que assegura que a emancipação só pode ser fruto de uma “educação problematizadora” (p. 43), orientada por um humanista e libertador, permitindo que mesmo “os homens submetidos à dominação lutem por sua emancipação” (Freire, 1994, p. 49).

Assim, tanto os educadores como os educandos são sujeitos ativos do processo educativo. Deve ser enaltecido o trabalho colaborativo e cooperativo, bem como as experiências de cada um dos intervenientes e se assumir como responsável pelo declínio do autoritarismo do educador “bancário” e pela superação de falsas consciências do mundo.

Para Paulo Freire (1987) é inevitável dissertar sobre emancipação, sem refletir sobre as opressões e os seus processos libertadores, procurando incessantemente a

felicidade advinda do usufruto dos direitos dos cidadãos advindos da quimérica democracia.

6.2. Educação para a Cidadania

A opressão intelectual e moral, tal como a inflexibilidade, são discrepantes da pretensão de formar indivíduos emancipados. Os ambientes ideais a tal formação pressupõem a consideração pelas experiências e opções dos sujeitos, e têm como sustentáculo os princípios da autonomia e da reciprocidade. Estes são determinantes na constituição de uma consciência moral e na aquisição dos valores morais que lhe estão associados.

Piaget (1978) refere que

Nem a autonomia da pessoa, que pressupõe esse pleno desenvolvimento, nem a reciprocidade, que evoca esse respeito pelos direitos e pelas liberdades dos outros, se poderão desenvolver numa atmosfera de autoridade e de opressão intelectuais e morais; ambas reclamam imperiosamente, pelo contrário, para sua própria formação, a experiência vivida e a liberdade de pesquisa, fora das quais a aquisição de qualquer valor humano, permanece apenas uma ilusão (Piaget, 1978, p. 86).

Considerando um “cidadão” como uma pessoa que coexiste numa sociedade, e tomando como imperioso a sua coexistência harmoniosa com os demais, torna-se crucial refletir como educar para a cidadania e tornar os indivíduos “cidadãos responsáveis” (Comissão Europeia, Direção-Geral da Educação, da Juventude, do Desporto e da Cultura & Eurydice, 2005).

De acordo com a Rede de Eurydice, as “definições comuns o termo ‘cidadania responsável’ e do conceito de educação para a cidadania, que lhe está estreitamente associado, como por exemplo, educar os jovens para que se tornem ‘cidadãos

responsáveis” (Comissão Europeia, Direção-Geral da Educação, da Juventude, do Desporto e da Cultura & Eurydice, 2005, p. 9). têm sofrido, concomitantemente, alterações com as sociedades. “O conceito amplia-se e transforma-se progressivamente, à medida que os nossos estilos de vida e os padrões nas nossas relações com os outros se tornam mais diversificados” (Comissão Europeia, Direção-Geral da Educação, da Juventude, do Desporto e da Cultura & Eurydice, 2005, p. 9).

Assumimos que ao viver numa sociedade, denominada por global, o conceito de cidadania estende-se a todos os contextos, seja este local, regional, nacional ou mesmo internacional. Assim, em virtude desta abrangência, delineamos o conceito de comunidade composta por indivíduos, que devem partilhar dos mesmos direitos e deveres. A comunidade “está também estreitamente ligada a valores cívicos como a democracia e os direitos humanos, igualdade, participação, parceria, coesão social, solidariedade, tolerância com a diversidade e justiça social” (Comissão Europeia, Direção-Geral da Educação, da Juventude, do Desporto e da Cultura & Eurydice, 2005, p. 9).

Difundido como domínio prioritário europeu, o conceito de “cidadania responsável” é objetivo principal de muitos Estados Membros do Conselho da Europa, sendo que a “Comissão Europeia também publicou Livros Brancos e estudos sobre a matéria” (Comissão Europeia, Direção-Geral da Educação, da Juventude, do Desporto e da Cultura & Eurydice, 2005, p. 9). De um modo geral, podemos considerar que a “cidadania responsável” agrega

questões relacionadas com o conhecimento e o exercício dos direitos e das responsabilidades cívicas. Todos os países associam também este conceito a determinados valores estreitamente ligados ao papel do cidadão responsável. Estes valores compreendem democracia, dignidade humana, liberdade,

respeito pelos direitos humanos, tolerância, igualdade, respeito pela lei, justiça social, solidariedade, responsabilidade, lealdade, cooperação, participação e desenvolvimento espiritual, moral, cultural, mental e físico (Comissão Europeia, Direção-Geral da Educação, da Juventude, do Desporto e da Cultura & Eurydice, 2005, p. 13).

É certo que os ambientes educativos vivenciados potenciam o desenvolvimento dos indivíduos nas suas diversas vertentes: físico, cognitivo e psicossocial, permitindo “[o] pleno desenvolvimento da personalidade humana e o reforço do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais” (Piaget, 1978, p. 86). Assim, em matéria de educação escolar para jovens, a educação para a cidadania pretende assegurar a formação de cidadãos responsáveis e ativos, que contribuam para os objetivos de desenvolvimento e de harmonia da sociedade envolvente.

Em 2005, a Comissão Europeia aponta para três temas chave da educação para a cidadania que visam “o desenvolvimento de (a) uma literacia política, (b) um pensamento crítico e de determinadas atitudes e valores e (c) uma participação activa” (Comissão Europeia, Direção-Geral da Educação, da Juventude, do Desporto e da Cultura & Eurydice, 2005, p. 10). Contudo, também em 2017, a Eurydice continuava a apontar a necessidade da “construção de uma cultura de respeito mútuo e de valores fundamentais”, e apontava a educação e a formação como meios vitais para tal, “bem como na promoção da inclusão e da igualdade” (Comissão Europeia, Agência de Execução Europeia da Educação e da Cultura & Eurydice, 2018, p. 17).

Sabemos que os diversos sistemas educativos tomam, especialmente, os temas da educação para a cidadania para contribuir na formação dos jovens, numa tentativa de torná-los “cidadãos ativos, informados e responsáveis, com motivação e capacidade para assumir responsabilidades por si próprios e pelas suas comunidades

e contribuir para o processo político” (Comissão Europeia, Agência de Execução Europeia da Educação e da Cultura & Eurydice, 2018, p. 17).

A UE e os Estados-Membros, em 2017, enfatizando a importância da educação para a cidadania, destacavam medidas a implementar em quatro domínios identificados na Declaração de Paris, sendo as áreas

(i) garantir que as crianças e os jovens adquirem competências sociais, cívicas e interculturais mediante a promoção de valores democráticos e dos direitos fundamentais, da inclusão social e da não-discriminação, bem como da cidadania ativa;

(ii) incentivar o pensamento crítico e a literacia mediática;

(iii) promover a educação das crianças e jovens de meios desfavorecidos; e

(iv) promover um diálogo intercultural através de todas as formas de aprendizagem, em cooperação com outras políticas e partes interessadas pertinentes (Comissão Europeia, Agência de Execução Europeia da Educação e da Cultura & Eurydice, 2018, p. 17).

6.3. Interdisciplinaridade e Educação para a Cidadania

A abordagem da educação para a cidadania, consubstanciada na componente de currículo Cidadania e Desenvolvimento, e integrante das matrizes curriculares-base de todos os anos de escolaridade, do ensino básico e do secundário, atualmente, é efetivada, para agrado de D’Hainaut (1980), “não por uma disciplina, mas por um

princípio organizador comum a várias disciplinas, e em avançar progressivamente através de cada uma destas antes de passar ao princípio seguinte. Tal processo de abordagem pode qualificar-se de interdisciplinar” (D’Hainaut, 1980, pp. 113). A palavra interdisciplinaridade deriva do radical “disciplina”, possuindo o prefixo “inter”. Este prefixo “evoca um espaço comum, um fator de coesão entre saberes diferentes” (Lopes, 2014, p. 30).

Nos cursos de educação e formação de jovens de nível básico e no ensino secundário, a componente de formação de Cidadania e Desenvolvimento é desenvolvida com o contributo de todas as disciplinas constantes nas matrizes curriculares-base, conforme a Alínea b), do n.º 3, do artigo 15.º, do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho).

Tal como D’Hainaut (1980)

[a]percebemo-nos imediatamente das vantagens desta forma de proceder: abertura, transferência fácil, visões mais generalizadas, redução das tentações de devoção exclusivista. Mas será necessário, claro está, repor a estrutura vertical interdisciplinar sempre que a disciplina seja ela própria o objecto do conhecimento (p. 115).

Tomemos como conceito de disciplina “um conjunto de factos, de conceitos, de relações, de estruturas e de métodos pertencem a uma mesma categoria de fenómenos e ligados por princípios organizadores que os tornam pelo menos parcialmente ou aproximadamente deduzíveis uns dos outros” (D’Hainaut, 1980, pp. 112-113).

Pacheco (2001) relembra que “na LBSE [o] ensino globalizante (...) é (...) a organização dos planos curriculares por diferentes graus de integração curricular sempre subordinados à fragmentação dos conteúdos pelas disciplinas (p. 84).

Na amplitude territorial, a LBSE (AR, 2009a) (pontos 4 e o art. 47.º) estipula a elaboração dos planos curriculares a nível nacional para os ensinos básico e secundário, contemplando, o entanto, a introdução de conteúdos e características de índole regional e local. O currículo é constituído por uma componente principal: a disciplinar que se relaciona com os conteúdos que são aprendidos pelos alunos nas diferentes disciplinas e áreas de conhecimento. (...) Na revisão curricular, e sobretudo para o ensino básico, as áreas curriculares disciplinares coexistem com as ditas áreas curriculares não disciplinares: Área de Projecto; Estudo Acompanhado; Formação Cívica (Pacheco, 2001, pp. 85-86).

Contudo, sabemos que “[n]o plano prático o curriculum permanece ligado às abordagens disciplinares enquanto a teoria aconselha cada vez mais as perspectivas interdisciplinares e pluridisciplinares” (D’Hainaut, 1980, p. 117). Destaque-se que a

interdisciplinaridade não rompe com as disciplinas, apenas procura abordar os conteúdos curriculares a partir da integração ou da visão global das diferentes disciplinas. É evidente que a interdisciplinaridade curricular representa o ideal da formação integrada, aspirando a acabar com as fronteiras estanques entre as várias disciplinas e a encontrar uma transdisciplinaridade, ou seja, a existência de um axioma comum a várias disciplinas (Pacheco, 2001, p. 84).

Lopes (2014) define interdisciplinaridade como uma “colaboração entre disciplinas diversas ou entre setores heterogêneos de uma mesma ciência que conduz

a integrações propriamente ditas, isto é, a uma certa reciprocidade de trocas, tendo como resultado final o enriquecimento recíproco” (pp. 29-30).

Segundo Rebelo (2014), o carácter interdisciplinar fomenta nos alunos a percepção de que os conhecimentos não se encontram divididos, “uma vez que percebem, através das diferentes áreas (...), que uma mesma realidade pode ser abordada em diferentes perspetivas, favorecendo a compreensão do carácter total da realidade.” (p. 18). Assim, os conteúdos abordados podem ser interligados com outras disciplinas, resultando assim num processo interdisciplinar e não compartimentado, qual torna todo o processo de ensino-aprendizagem muito mais completo e rico para os alunos.

Também no entender de Pombo et al. (1993), a interdisciplinaridade modifica o ensino, uma vez que permite a permanência de pontes bem-sucedidas entre vários conteúdos do currículo, tendo, no centro de todo o processo, o aluno. Só desta forma será possível estudar e aprender uma multiplicidade de conteúdos em simultâneo, fomentando nos alunos uma real compreensão do mundo que os rodeia.

De acordo com Cosme (2018) a interdisciplinaridade é um meio através do qual se criam mais e melhores possibilidades de promoção de aprendizagens significativas, as quais se encontram relacionadas a desafios, experiências e vivências autênticas, social e culturalmente plausíveis e possíveis.

Estamos cientes que ao empregar o termo interdisciplinaridade, podem lhe ser atribuídos diferentes significados. Este pode “representar tanto a simples interacção entre duas ou mais disciplinas como a fusão de várias disciplinas numa só” (Pacheco, 2001, p. 84). Pacheco (2001), recorrendo a Zabala (1987) alerta para o facto da interdisciplinaridade, devido às diferentes interpretações dos professores, mediante a disciplina que lecionam, “pode[r] não significar a integração do currículo ou pode[r]

ainda contribuir para a superficialidade da análise dos conteúdos de aprendizagem” (Pacheco, 2001, p. 85). Contudo, esta “não deixa de apontar para novas formas de agrupamento dos professores e dos alunos e também para o reconhecimento da diversidade e pluralidade das experiências de aprendizagem dos alunos e para uma diferente concepção do processo de ensino-aprendizagem” (Pacheco, 2001, p. 85). Recorrendo a Piaget (1978), o espírito da interdisciplinaridade reside nos “próprios mestres estarem imbuídos de espírito epistemológico bastante amplo a fim de que, sem para tanto negligenciarem o campo da sua especialidade, o estudante possa perceber, de forma continuada, as conexões com o conjunto do sistema das Ciências” (Piaget, 1978, p. 27).

(...) [A] evolução futura das ramificações «humanas» da Ciência (...) para o futuro dos ensinos correspondentes, (...) [será] de forma progressiva, para os novos pontos de vista, interdisciplinares por sua própria natureza (...). Tal coisa aliás não significa absolutamente que seja preciso (...) multiplicar as horas de ensino na escola (...) mas (...) uma reformulação do ensino actual no sentido de uma ampliação sistemática dos pontos de vista (...) (Piaget, 1978, p. 29).

6.4. Graus de participação na ação educativa

D’Hainaut (1980, p. 156) propõe, quando se refere à operação inter-disciplinar, a diferenciação do papel e das funções do professor, relativamente às do estudante. É esperado que o estudante desempenhe as atividades que lhe são propostas, assumindo “atitudes desejáveis, as diligências intelectuais indispensáveis e os conteúdos necessários” (Pacheco, 2001, p. 85).

Tal como D'Hainaut (1980) fixamos “somente quatro categorias interessados pela ação educativa: a instituição escolar, o agente de ensino, o aluno e os cidadãos (compreendendo entre estes os pais)” (p. 63). Perante tantos atores, e com tão distintos interesses notamos que, tal como nos diz Guerra (2006), “A negociação que decorre nas actuais estruturas de parceria são jogos insidiosos de actores, que misturam interesses de índole muito diversa (pessoais, institucionais, territoriais mas também políticos e socioculturais” (p. 47).

Ao refletir sobre a partilha de poder e os referentes graus de participação dos interessados pela ação educativa, D'Hainaut (1980) assegura que

a liberdade total que, por sua natureza, não pode ser concedida senão a uma única categoria de interessados; a participação que implica a partilha de um poder de decisão entre os interessados e os dirigentes; a responsabilidade que não comporta participação na decisão mas deixa uma certa margem de iniciativa ao nível da execução; a submissão que exige a execução estrita, sem participação nem iniciativa. (D'Hainaut, 1980, pp. 63-64).

Em Portugal, a LBSE, no artigo 46.º, ponto 2, diz-nos que

O sistema educativo deve ser dotado de estruturas administrativas de âmbito nacional, regional autónomo, regional e local, que assegurem a sua interligação com a comunidade, mediante adequados graus de participação dos professores, dos alunos, das famílias, das autarquias, de entidades representativas das actividades sociais, económicas e culturais e ainda de instituições de carácter científico (AR, 2009a).

A LBSE, tal como o Pacto Educativo para o Futuro (ME, 1996) propõe a união de todos os protagonistas do processo educativo na resolução dos principais problemas da formação e da educação em Portugal.

O distinto “grau de liberdade participação ou de responsabilidade das diferentes pessoas interessadas pela acção educativa nos aspectos essenciais desta (...)” (D’Hainaut, 1980, p. 63) revela que a ação coletiva e a cooperação dos intervenientes do processo educativo fundamentam-se na sua própria abordagem estratégica.

Guerra (2006) diz-nos que “compreender a dinâmica relacional do mundo social (como processo) é compreender como os indivíduos agem no decurso das negociações, fazem escolhas estratégicas (cooperam, impõem, discutem) e como se processam as relações de poder” (p. 72). É na “teia afetiva” Guerra (2006), ou seja, no currículo, que são tecidas as bases dessas relações.

Assim, apesar de limitada, surge a oportunidade da participação das famílias no currículo, com a “«colaboração escola-família» [que] pressupõe a defesa da ideia da escola como comunidade educativa onde o processo educativo é fruto da interacção de todos os intervenientes relacionados com o mundo da infância e da juventude” (Marques, 1993, p. 41). Poderá, então, estar mais facilitado o papel do professor “quando os pais participam na escola como auxiliares e fazem trabalho voluntário na realização de visitas de estudo, festas escolares e competições desportivas” (Marques, 1993, p. 10).

6.5. Flexibilidade curricular

Refletindo sobre os efeitos das interações de todos os intervenientes do processo educativo, Barroso (1996) recorre ao conceito de “autonomia decretada” para defender que esta é “um meio de a escola realizar em melhores condições as

suas finalidades que são (...) a formação das crianças e jovens que frequentam as nossas escolas.” (p. 21). Por sua vez, Morgado (2000) aponta-nos a autonomia curricular como “um requisito para empenhar os alunos e a comunidade, servir de estímulo ao desenvolvimento e motivação profissional dos docentes, bem como promover inovações a partir de realidades concretas” (p. 68).

Em 2017, o Ministério da Educação promulgou o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), o qual foi alargado e institucionalizado, em 6 de julho de 2018, pelo Decreto-Lei n.º 55/2018, o qual permite às escolas e professores

assumirem decisões curriculares capazes de suscitar um trabalho de formação culturalmente significativo como, conseqüentemente, a investirem noutros modos de organizar os espaços e os tempos de trabalho, bem como a proporem um outro tipo de atividades e estratégias que estimulem a inteligência, a autonomia solidária e a participação dos seus alunos na gestão do quotidiano da sala de aula (Cosme, 2018, p. 7).

É na concessão dos atos de ensinar e de aprender, recorrendo ao “património cultural dito comum” (Cosme, 2018, p.10) que os papéis do professor e do estudante podem assumir dimensões diferentes. Os professores devem ser os “interlocutores qualificados” (Cosme, 2009; Trindade & Cosme, 2010; Cosme, 2018) promovendo uma relação gerativa de aprendizagens e das competências por parte dos alunos.

Não devem ser esquecidos os saberes, os interesses e as necessidades dos alunos, contudo devemos considerar a escola como um “espaço de empoderamento cultural” (Cosme, 2018, p. 10). Um contexto onde é apresentado

o mundo aos alunos, ajudando-os a conhecer e a confrontar-se com outros modos de pensar e de agir, outros conhecimentos e outras atitudes, (...) [que

visa] promover o desenvolvimento cognitivo e relacional dos alunos, bem como o desenvolvimento de estratégias de pesquisa, de processamento de informação e de resolução de problemas (...) [e] o desenvolvimento cognitivo, metacognitivo e relacional, bem como a autonomia intelectual dos alunos (...). Em conclusão, estabelecer uma dicotomia entre a necessidade de os alunos se apropriarem de informações e quadros conceptuais e a necessidade de promover o seu desenvolvimento cognitivo e relacional é uma premissa inaceitável, no momento em que se constata que há uma relação de intimidade entre este tipo de desenvolvimento e o investimento naquele processo de apropriação (Cosme, 2018, pp. 10-11).

Relativamente ao papel do docente, este deve

assumir papéis tão diferenciados quanto contingentes na sala de aula, protagonizando quer ações de apoio direto aos seus alunos, através de aulas expositivas ou de tutorias, quer através das propostas de organização da vida e do trabalho na sala de aula, de forma distinta daquela que se propõe por via do modo de ensino simultâneo, quer, finalmente, através da criação das condições que potenciem a auto e a heterorreflexão dos alunos sobre os seus desempenhos académicos, relacionais, sociais ou éticos (Trindade & Cosme, 2010; Cosme, 2018, pp. 11-12).

De acordo com o PAFC, os professores devem contribuir de forma participativa e ativa na socialização cultural da escola no mundo e nas sociedades em que estão inseridos e com as que contactam. Assim, a gestão curricular e pedagógica acontece dada “a necessidade de estabelecer uma relação entre os alunos e o património cultural dito comum, de forma a suscitar as aprendizagens significativas dos primeiros

e o processo de formação que tanto potencia como resulta de tais aprendizagens” (Cosme, 2018, p. 12).

Posto tal, Cosme (2018) assume que este é o foco da gestão autónoma e flexível do currículo, pois “somos obrigados quando se reconhece a importância das singularidades pessoais, experienciais e culturais dos alunos, das particularidades dos contextos escola e das especificidades epistemológicas do património das informações, instrumentos, procedimentos e atitudes de cada disciplina” (p. 12).

Contudo, recordemos Falcão (2000) que não deixa de apontar que “apesar da pluralidade de orientações epistemológicas, (a maior parte das vezes complementares) das teorias organizacionais escolares, ainda são visíveis perspectivas neo-tayloristas, as quais ainda encontram alguma expressão nos discursos oficiais nacionais e internacionais, apesar de utilizarem novas roupagens” (Falcão, 2000, p.27).

Uma vez que toda “a política educativa (...) é o ponto privilegiado de entrada no currículo” (D’Hainaut, 1980, p. 31), e que, segundo Bolívar (1996), a política curricular determina “quem deve decidir o que os alunos têm de aprender nas escolas e que meios e condições podem possibilitá-lo” (p. 238).

De modo a privilegiar o anteriormente exposto, o Decreto-Lei n.º 55/2008 elenca “um conjunto de soluções que permite compreender algumas das opções que os professores poderão acionar para desenvolverem projetos interdisciplinares (Cosme, 2018, p. 16). Assim, o artigo 19.º ponto 2, refere que o desenvolvimento dos projetos podem diligenciar

- Combinação parcial ou total de componentes de currículo ou de formação, áreas disciplinares, disciplinas ou unidades de formação de curta duração, com recurso a domínios de autonomia curricular. Promovendo tempos de trabalho

interdisciplinar, com possibilidade de partilha de horário entre diferentes disciplinas;

- Alternância, ao longo do ano letivo, de períodos de funcionamento disciplinar com períodos de funcionamento multidisciplinar, em trabalho colaborativo;
- Desenvolvimento de trabalho prático ou experimental com recurso a desdobramento de turmas ou outra organização;
- Integração de projetos desenvolvidos na escola em blocos que se inscrevem no horário semanal, de forma rotativa ou outra adequada;
- Organização do funcionamento das disciplinas de um modo trimestral ou semestral, ou outra organização.

6.6. Mudança no currículo

No contexto atual de políticas educativas portuguesas, o projeto de autonomia e flexibilidade curricular é vista como uma “reformulação curricular” ³⁴, “motivada pela valorização das escolas e dos professores enquanto agentes de desenvolvimento curricular” (Despacho n.º 5908/2017, p. 13881).

Apesar de se enquadrar no conceito de “inovação curricular” de Ribeiro (1993, p. 89), seja por ser a “Concepção e elaboração de planos de estudos e programas para um nível ou ciclo de ensino, implicando a sua articulação vertical e horizontal” ou a “Concepção e elaboração de sequências/unidades de ensino dentro de plano ou programa a desenvolver com o fim de experimentar/ensaiar uma inovação curricular”

³⁴ Ribeiro (1993, p. 89.)

(Ribeiro, 1993, p. 89), não foi a opção de denominação escolhida pelo XXI Governo Constitucional Português.

Também, tal como todas as “inovações curriculares ou experiências pedagógicas”³⁵, por decreto, esta aquando do processo de lançamento passou por diversas fases. Ribeiro (1993, pp. 89-90) indica-as, afirmando que nenhuma deve ser omitida:

- (a) concepção e elaboração da experiência pedagógica, acompanhada do estudo de viabilidade;
- (b) experimentação em escolas-piloto, rigorosamente seleccionadas para que a experiência seja representativa e válida;
- (c) avaliação dos resultados da fase experimental, com introdução das correcções necessárias;
- (d) generalização da inovação curricular nas condições reais das escolas;
- (e) avaliação contínua dos resultados da sua execução generalizada ou institucionalização (Ribeiro, 1993, pp. 89-90).

Em 1999, no livro “Currículo – Problemas e perspectivas”, Machado e Gonçalves, evidenciavam no seu discurso a necessidade de “uma reforma qualitativa da escola, propondo a mudança do currículo” (Machado & Gonçalves, 1999, p. 205).

Sousa e Fino (2014), dissertando acerca do currículo, apontam como cerne do “pecado original do currículo: a seleção do conhecimento que importa passar às novas gerações” (Sousa & Fino, 2014, pp. 1267). Segundo os autores,

³⁵ Ribeiro (1993, p. 89.)

apesar de o currículo da contemporaneidade estar atento às questões profundas que subjazem a uma seleção do conhecimento (Quem o faz? Como o faz?), por via das teorias críticas e pós-críticas, não conseguiu ainda libertar-se da fixação nas grades curriculares e correspondente delimitação das áreas do conhecimento no espartilho de tempos e espaços, por, entretanto, se terem transformado em senso comum (Sousa & Fino, 2014, pp. 1267-1268).

Ribeiro (1993) assume que o professor representa “a variável decisiva em qualquer processo de inovação curricular, na exacta medida em que esta só se torna efectiva quando modifica os valores, atitudes e práticas de quem tem a missão de a implementar” (p. 90).

Mas quando

se admite o carácter singular, dinâmico e de mudança de cada contexto escolar e da aula, o professor não pode ser um mero técnico que aplica uma sequência de rotinas pré-especificadas e experimentadas pelos peritos e especialistas nas matérias. (...) Quando se pré-especificam excessivamente as categorias de intervenção no quadro curricular, ou quando os projectos curriculares se adoptam não como exemplo, mas como modelos únicos ou ideais de intervenção, está-se a convidar o professor a renunciar à sua própria actuação como artista, mutila-se o seu espaço de criação e cortam-se as possibilidades de encontro entre o conhecimento científico e o conhecimento empírico do aluno (Machado & Gonçalves, 1999, pp. 205-206)

Definindo o currículo como a “selecção cultural estruturada sob condições psicopedagógicas dessa cultura que se oferece como projecto para a instituição escolar” (Gimeno, 1988, p. 42) ou, como Pacheco (2001) refere, “um projecto de

escolarização que reflecte a concepção de conhecimento e a função cultural da escola” (p. 53), conseguimos aperceber do “contributo para a Filosofia da Educação” (Pacheco, 2001, p. 53) na sua representação. Se tentarmos enquadrar o currículo na corrente progressista ou reconstrucionista, “sob o princípio da inovação e da reconstrução”, podemos olhá-lo como um “processo em desenvolvimento e em mudança” (Pacheco, 2001, p. 53). Se a educação escolar deve ser encarada como agente de mudança da condição de cada ser humano, também “o currículo deve incluir os processos de interpretação, discussão e consideração da mudança” (Taba, 1983, p. 98).

Contudo, todas as mudanças pressupõem a “alteração dos objectivos, dos conteúdos de ensino, dos programas, da metodologia didáctica e da avaliação” (Pacheco, 2001, p. 256), notando-se uma “mudança estrutural no quadro normativo-jurídico da política educativa, com opções a nível político, ideológico, social e cultural” (Pacheco, 2001, p. 150).

Canário (1994) considera que “só há mudanças efectivas se houver produção de inovações nas escolas” e estas são imperceptíveis, espontâneas, intuitivas, selvagens (p. 45). Mas Pacheco (2001) alerta para o facto de que “nem toda a mudança termina numa inovação” (p. 151).

Segundo Pacheco (2000, p. 11)

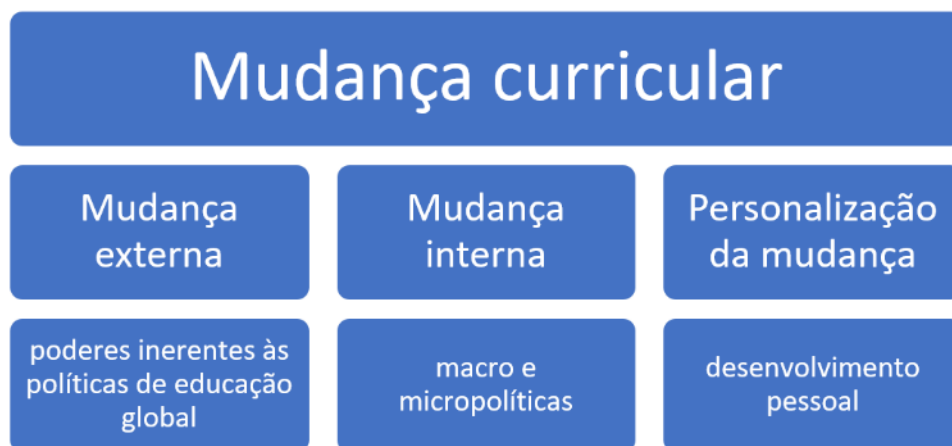
a inovação curricular potencializará as componentes curriculares e regionais na medida em que os intervenientes no processo de desenvolvimento do currículo, com destaque para os professores, os alunos e os encarregados de educação, aceitem que o fim último da escola não é só a aprendizagem num sentido estritamente cognitivo, mas também uma aprendizagem marcadamente cultural.

O autor complementa-se referindo que a inovação curricular

está ligada a mudanças que contribuam para a transformação e melhoria dos processos e práticas de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, para a confirmação do sucesso educativo dos alunos, podendo assumir diferentes formas que, como diz Ribeiro (1992: 73), “vão desde a alteração de componentes específicas – tais como objectivos e conteúdos propostos, métodos e estratégias sugeridos, materiais didácticos de apoio a programas de ensino desenvolvidos- até à reestruturação global do currículo” (Pacheco, 2001, p. 151).

Num quadro de reconstrução conceptual da inovação curricular, recuperamos Goodson (2008, pp. 48-49) e a sua abordagem ao modelo de mudança curricular que envolve todos os intervenientes do processo educativo, já anteriormente reconhecidos no modelo de políticas de Stephen Ball³⁶, abordando três fases interligadas de mudança que sistematizamos no esquema 3.

Esquema 3
Fases de mudança curricular



Fonte: Goodson (2008)

³⁶ Stephan Ball (1997). Education reform. A critical post-structural approach.

Neste processo de mudança, tal como referenciado anteriormente por outros autores, Goodson (2008) também admite a necessidade da intervenção das diversas esferas do sistema educativo. Refere desde a esfera de poderes das políticas educativas, mais global, passando à esfera macro e micropolítica, a qual engloba o Estado e as escolas, e culmina na esfera mais pequena, a relativa aos que dão vida à escola, aos alunos, professores, e a todos os atores inerentes ao contexto educativo.

Por sua vez, Fino (2015) afirma que

Veículos do desenvolvimento curricular não é inovação curricular, uma vez o currículo continua a ser o que era, ou seja, conteúdo e método. E nem o método muda verdadeiramente, porque o conteúdo a ser transmitido continua a ser organizado previamente, simplificado, fragmentado e sequenciado, com a preocupação de ser acessível ao destinatário, cuja autonomia continua nula. Aliás, a crença de que um bom planeamento do currículo conduz a uma maior eficácia no seu desenvolvimento continua presente no enfoque obsessivo na didática (pp. 125-126).

Também Pacheco (2001, pp. 151-152), no mesmo fio condutor de Stenhouse (1984, p. 222) alerta para o facto da

cultura de autonomia e participação é o vector principal de problematização da inovação curricular e não pode dizer-se que esteja ausente dos documentos legislativos. Todavia, no plano da prática, existem significativas limitações que condicionam a capacidade da escola no sentido da mudança: a escassez de recursos e a existência de um controlo ao nível da opinião dos encarregados de educação, da sociedade e da administração central.

Pacheco (2001, p. 152) afirma que é “incontestável que a inovação passa essencialmente pela qualidade (...) [sendo que dos] vários indicadores da qualidade do sistema escolar destacamos o currículo, os professores, a escola, os recursos e a avaliação, com ênfase nos processos e não nos produtos”.

Goodson (2001, p. 210) considera que “a inovação representa, essencialmente, aparência de modernidade que não altera a aliança fundamental do currículo com o conhecimento abstrato e tradicional”. O mesmo autor salienta que o conceito de inovações curriculares traduz a vontade das escolas em envolver “formas e modos alternativos de conhecimento e de compreensão do mundo”, apesar de se tratar de uma “aparente diluição do currículo clássico” (Goodson, 2001, p. 211), mantendo-se este inalterável. Enquanto os processos internos se mantiverem, apesar das mudanças curriculares, não ocorrerá inovação, pois representará nada mais do que uma mudança aparente (Goodson, 2001, p. 211).

Para Pacheco (2001),

[a] inovação curricular não se processa somente por uma dimensão tecnológica, em que os especialistas curriculares predeterminam, experimentam e disseminam o currículo, mas também por uma dimensão institucional e pessoal, o que faz com que a inovação não seja homogênea em todos os níveis, áreas disciplinares, escolas e professores (Pacheco, 2001, p. 165).

Desta forma torna-se fulcral, na inovação curricular, “mudanças no trabalho dos professores” (Pacheco, 2001, p. 153), nomeadamente com “a introdução das componentes locais e regionais curriculares” (Pacheco, 2001, p. 153). Pois, “as mudanças curriculares realmente significativas supõem quase sempre mudanças

quanto a método e formas de trabalhar” Stenhouse (1984, p. 224). O professor deve ser encarado como agente da flexibilidade curricular que não se confunde com inovação pedagógica.

Até agora ele tem sido encarado, fundamentalmente, como o executor de decisões e de propostas de mudança que lhe são exteriores. A reinvenção da escola exige, também como condição necessária, que o professor, em vez de ‘aplicar’ a reforma, posa emergir como um produtor de inovações (Canário (1993, p. 98).

Numa derradeira tentativa de diferenciar os conceitos de Inovação educativa, inovação educacional e inovação pedagógica, Fino (2015) sintetiza-os no seguinte parágrafo

Inovação pedagógica, conforme venho argumentando (...), é um ato consciente e crítico, que implica rutura com as práticas pedagógicas cristalizadas ao longo da vigência da escola da modernidade, modelada pelo modo de produção industrial, e que procura redefinir as relações entre pessoas (aprendentes e facilitadores), tentando favorecer os processos que desencadeiam a aprendizagem e os ambientes sociais onde ela decorre ou de que é consequência (Lave & Wenger, 1991). Inovação educativa ou inovação educacional, não sendo conceitos muito precisos, podem ser aplicados a qualquer coisa, nomeadamente a todas as pequenas mudanças que, mudando apenas elementos acessórios, ajudam a preservar o que é essencial.

O mesmo autor adita que a inovação pedagógica tem de ter um sentido disruptivo, pois o seu sentido “é o da heterodoxia, pressupõe o empoderamento do

aprendiz e, ao mesmo tempo, procura a rutura com os papéis tradicionalmente atribuídos a docentes e discentes” (Fino, 2015, p. 127).

É certo que a “magia da inovação (...) suplanta a mudança, que Toffler (1970, p. 8) evidenciou na expressão choque do futuro (...)” (Pacheco, 2019, p. 6). Para investigarmos a inovação curricular temos de analisar os pressupostos que “[problematizem] não só a aprendizagem, mas também o conhecimento” Pacheco, 2019, p.6).

Sousa (2019) reconhece que não é fácil a inovação, pois esta propõe uma “alteração de natureza disruptiva”, mas assume que, perante o atual quadro teórico, é necessária. Assim, a autora propõe a rutura de paradigma, seguindo uma “viragem” recorrendo ao Currículo. Indo ao encontro da perspetiva europeia, já referida anteriormente, a mesma autora sugere uma viragem para

- 1.(...) a realização de projetos escolares interdisciplinares para resolução de problemas reais, que estão neste momento efetivamente a ocorrer no bairro, no município, no país ou no mundo, ao invés da fragmentação e do mecanicismo disciplinar sem significado pessoal;
2. (...) o desenvolvimento de competências, através da mobilização de conhecimentos, atitudes e valores, de forma integrada, em vez da mera insistência em conteúdos apenas a ser debitados pelo professor e devolvidos pelo aluno;
3. (...) o desenvolvimento transversal da consciência ecológica, para uma vida em harmonia com o meio ambiente, ao invés da alienação que permite a exploração dos recursos naturais à exaustão, como se fossem inesgotáveis;

4. (...) os processos socio-construtivistas de aprendizagem, centrados na matemática, em vez da preocupação com os procedimentos instrucionais e didáticos das chamadas “boas práticas de ensino”;
5. (...) a comunicação sistêmica, horizontal e grupal, com recurso à língua materna, línguas estrangeiras e literacia digital, ao invés da comunicação linear, vertical e monodirecional, controlada pelo professor;
6. (...) o desenvolvimento, nos alunos, de hábitos alimentares saudáveis e prática efetiva de exercício físico, como aspeto fundamental do Currículo, em vez de horas a fio sentados em silêncio, como ouvintes, em sala de aula;
7. (...) a interiorização do conceito de espécie humana (e sua sobrevivência), enquanto habitantes do planeta Terra, em vez da promoção de um nacionalismo histórico exacerbado
8. (...) no sentido político e pedagógico da inclusão e da equidade, em vez da intolerância que busca a todo o custo a padronização do “outro” diferente, ou então, a sua exclusão;
9. (...) o trabalho cooperativo e participativo a diversos níveis (alunos, professores, diretores de escola, famílias, comunidade, investigadores e governantes), em vez da apatia cívica e da competitividade alimentada por um individualismo feroz;
10. Finalmente, uma viragem para o reconhecimento da necessidade de tempo, muito tempo, para a livre iniciativa do aluno, quer seja para descansar ou estar genuinamente com os amigos, a conversar, brincar, ou namorar, sem ser de forma organizada pela Escola (Sousa, 2019, pp. 79-80).

Assim, sendo o programa Erasmus+ um potenciador de projetos que tem fortes indicadores políticos, mas que, também, tem uma dinâmica muito interessante e típica de uma comunidade de prática, de acordo com Lave e Wenger (1991), com este estudo analisamos se existe perspectivas de inovação curricular, implícitas nos mesmos, e que vão ao encontro das “viragens” apresentadas por Sousa (2019).

Capítulo III – O programa Erasmus+ (2016-2020)

1. O percurso do programa Erasmus+

Remontemos ao princípio da Dimensão Europeia da Educação para melhor entender o início do programa Erasmus+. Com o principal objetivo de atingir uma consciência europeia, embora também sejam presumidos, por muitos autores, outros contornos mais ocultos, o Comité de Ministros do Conselho da Europa, a 6 de outubro de 1964, adotou uma educação democrática do cidadão, a Resolution (64) 11 – Civics and European Education, envolvida num processo contínuo e não confinado ao currículo. O desenvolvimento deste processo tinha o intuito de envolver famílias e comunidades escolares (Resolution (64) 11, A3), assegurando a formação de professores no contexto europeu (Resolution (64) 11, A6).

Mais tarde, a 25 de janeiro de 1969, o organismo responsável, o Comité de Ministros do Conselho da Europa, desafiou as escolas a assumirem uma postura mais globalizante e dinâmica no que concerne aos seus programas educativos (Resolution (69) 3 – wider support for “European Schools Day” at national level). Este desafio voltaria a ser reforçado pelo Comité de Ministros aos Governos dos Estados-Membros a 3 de junho de 1982, através da Recommendation n.º R (82) 9, relativa às recomendações dos estados-membros sobre línguas modernas, que garantia que podia ser concedido ou aumentado o apoio financeiro e administrativo ao Comité Nacional para o Dia Europeu das Escolas. Estes apoios foram o principal mote para a reconfiguração das ações desenvolvidas pela administração do sistema educativo, pelas escolas e pelos professores e que visavam o desenvolvimento da consciência europeia, facultando-lhes uma experiência europeia e um sentimento de pertença a

uma comunidade, não descurando o conjunto de direitos, liberdades e deveres inerentes a uma cidadania europeia.

É de salientar que “a finalidade da dimensão europeia da educação é formar cidadãos da Europa e do mundo, isto é, europeus com raízes locais e sentimentos universais” (Monteiro, 2001, p. 327) e estabelece como objetivos:

- Aprender a Europa como ela é e como deve ser.
- Formar a consciência de uma identidade europeia (ética, cultural, jurídica, política) formada por estes valores fundamentais: preeminência do Direito, Estado de Direito, Direitos do Homem, Democracia pluralista. Os Direitos do Homem, nomeadamente, são valores que consubstanciam a identidade e a unidade da Comunidade universal dos seres humanos, na sua diversidade individual e cultural.
- Desenvolver a capacidade para configurar a Europa segundo os valores constitutivos da sua identidade.
- Valorizar a multiculturalidade europeia, a fim de promover a consciência da igualdade dos seres humanos com dignidade e em direitos.
- Tornar a Europa exemplar, ou seja:
- Respeitadora do Direito, dos Direitos do Homem e do meio ambiente, para um desenvolvimento humano e durável;
- Tolerante, pacífica, aberta, solidária (Monteiro, 2001, pp. 327-328).

Com base na europeização, e num esforço de conceção de uma identidade cultural transnacional, respeitando as diversas nacionalidades de modo a alcançar

uma melhor integração das áreas europeias de educação, formação, juventude e desporto no decorrer do percurso foram concebidos diversos programas e ações de modo a possibilitar a valorização da diversidade cultural e a adoção de uma cidadania europeia ativa.

O programa Europeu Erasmus+ tem como domínios fundamentais a educação, a formação, a juventude e o desporto. São estas dimensões, que apoiam os cidadãos no seu desenvolvimento pessoal e profissional e está sob alçada da CE (Erasmus+, 2014, p.10), ainda que a Educação seja da competência de cada Estado-Membro da UE.

Este programa conta com uma história de mais de trinta anos, tendo sido aprovado pelos Ministros da Educação, dos doze Estados-Membros, que se reuniram no Conselho de 14 de maio de 1987 e criado pela Decisão do Conselho de 15 de junho de 1987. O objetivo geral, traçado inicialmente, era o de “aumentar de forma significativa tal mobilidade na Comunidade e a promover uma cooperação mais estreita entre as universidades” (Art.º 1.º da Decisão) (Cunha & Santos, 2017, p. 21).

O Erasmus transitou por programas como o SOCRATES, que era um programa de pesquisa, e cujo acrónimo significa "Social Realm of Teaching (and Learning) System". Como uma iniciativa da Comissão Europeia, o programa SOCRATES teve início em 1994 e prolongou-se até 1999.

Nesta fase, o programa Erasmus dedicava-se às atividades desenvolvidas no âmbito da educação superior que decorriam nos países envolvidos no programa.

A sua extensão deu origem a um segundo momento no seu desenvolvimento, tendo evoluído para o programa *Lifelong Learning Programme*, e cuja tradução portuguesa é: programa de Aprendizagem ao Longo da Vida, de 2007 a 2013.

Segundo as disposições gerais, capítulo I, artigo 1.º, ponto 2, da Decisão 2006/1720/CE do Parlamento Europeu e do Conselho da União Europeia de 15 de novembro de 2006³⁷, publicada no Jornal Oficial da União Europeia, que estabelece um programa de ação no domínio da aprendizagem ao longo da vida, delineia-se como objetivo geral

contribuir, através da aprendizagem ao longo da vida, para o desenvolvimento da Comunidade enquanto sociedade avançada baseada no conhecimento, caracterizada por um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos e uma maior coesão social, assegurando ao mesmo tempo a protecção adequada do ambiente para as gerações futuras. O programa destina-se a promover, em particular, os intercâmbios, a cooperação e a mobilidade entre os sistemas de ensino e formação na Comunidade, a fim de que estes passem a constituir uma referência mundial de qualidade (L 327/48).

Já como objetivos específicos, este programa contava

- a) Contribuir para o desenvolvimento de uma aprendizagem de qualidade ao longo da vida e promover elevados níveis de desempenho, bem como a inovação e uma dimensão europeia nos sistemas e práticas existentes neste domínio;
- b) Apoiar a criação de um espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida;

³⁷ JO L 327 de 24.11.2006

- c) Contribuir para melhorar a qualidade das possibilidades de aprendizagem ao longo da vida existentes nos Estados--Membros, tornando-as mais atractivas e acessíveis;
- d) Reforçar o contributo da aprendizagem ao longo da vida para a coesão social, a cidadania activa, o diálogo intercultural, a igualdade entre homens e mulheres e a realização pessoal;
- e) Contribuir para a promoção da criatividade, da competitividade e da empregabilidade, bem como para o desenvolvimento do espírito empresarial;
- f) Contribuir para aumentar a participação na aprendizagem ao longo da vida de pessoas de todas as idades, incluindo as pessoas com necessidades especiais e os grupos desfavorecidos, independentemente da sua origem socioeconómica;
- g) Promover a aprendizagem de línguas e a diversidade linguística;
- h) Apoiar o desenvolvimento de conteúdos, de serviços, de pedagogias e práticas para a aprendizagem ao longo da vida, inovadoras e baseadas nas TIC;
- i) Reforçar o papel da aprendizagem ao longo da vida na criação de um sentido de cidadania europeia, baseada na compreensão e no respeito dos direitos humanos e da democracia, incentivando a tolerância e o respeito pelos outros povos e culturas;
- j) Promover a cooperação em matéria de garantia de qualidade em todos os sectores da educação e da formação na Europa;

k) Incentivar a melhor utilização possível dos resultados e dos produtos e processos inovadores e assegurar o intercâmbio de boas práticas nos domínios abrangidos pelo Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida, no intuito de melhorar a qualidade nos sectores da educação e da formação (Decisão 2006/1720/CE, pp. L 327/48-49).

O programa Erasmus+ tinha-se tornado mais abrangente, passando de Erasmus a Erasmus+. Agregava agora os subprogramas Comenius, Erasmus, Grundtvig, Leonardo da Vinci e Transversal, além dos programas e das ações Jean Monnet, Tempus, Youth in Action e Erasmus Mundus.

O programa Comenius incidia, exclusivamente, nas atividades pertencentes ao âmbito da educação básica e secundária, tendo como objetivo principal o desenvolvimento do conhecimento e a sensibilização dos jovens e dos docentes para a diversidade e para o valor das culturas e das línguas europeias.

O programa Comenius, que atende às necessidades de ensino e de aprendizagem de todos os participantes na educação pré-escolar e no ensino escolar até ao final do secundário, bem como dos estabelecimentos e organismos que oferecem essa educação e esse ensino (Decisão 2006/1720/CE, p. L 327/50).

Simultaneamente, o programa Erasmus focava-se nas

necessidades de ensino e aprendizagem de todos os participantes no ensino superior formal e na educação e formação profissionais de nível superior, independentemente da duração do curso ou da qualificação e incluindo os estudos de doutoramento, bem como às necessidades dos estabelecimentos e

organizações que oferecem ou promovem essa educação e formação (Decisão 2006/1720/CE, p. L 327/50).

E o programa Leonardo da Vinci recaía nas atividades pertencentes, exclusivamente, ao âmbito da formação profissional.

O programa Leonardo da Vinci, que atende às necessidades de ensino e de aprendizagem de todos os participantes na educação e formação profissional, que não de nível superior, bem como às necessidades dos estabelecimentos e organizações que oferecem ou promovem essa educação e formação (Decisão 2006/1720/CE, p. L 327/50).

No que concerne ao programa Grundtvig, este era outra vertente do Erasmus, preocupando-se com as atividades da educação de adultos.

O programa Grundtvig, que atende às necessidades de ensino e aprendizagem dos intervenientes em todas as formas de educação para adultos, bem como às necessidades dos estabelecimentos e organizações que oferecem ou promovem essa educação (Decisão 2006/1720/CE, p. L 327/50).

Não podemos olvidar o programa Transversal que abrangia quatro atividades principais:

- a) A cooperação em matéria de políticas e a inovação no domínio da aprendizagem ao longo da vida;
- b) A promoção da aprendizagem de línguas;
- c) O desenvolvimento de conteúdos, serviços, pedagogias e práticas inovadores, baseados nas TIC, no domínio da aprendizagem ao longo da vida;

d) A divulgação e exploração dos resultados das acções apoiadas no quadro do programa e de programas anteriores com ele relacionados e o intercâmbio de boas práticas (Decisão 2006/1720/CE, p. L 327/51).

Apoiando outra vertente, a dos estudos sobre a UE, contávamos com o programa Jean Monnet.

O programa Jean Monnet presta apoio a instituições e actividades no domínio da integração europeia. Abrange as seguintes três actividades principais:

a) A Acção Jean Monnet;

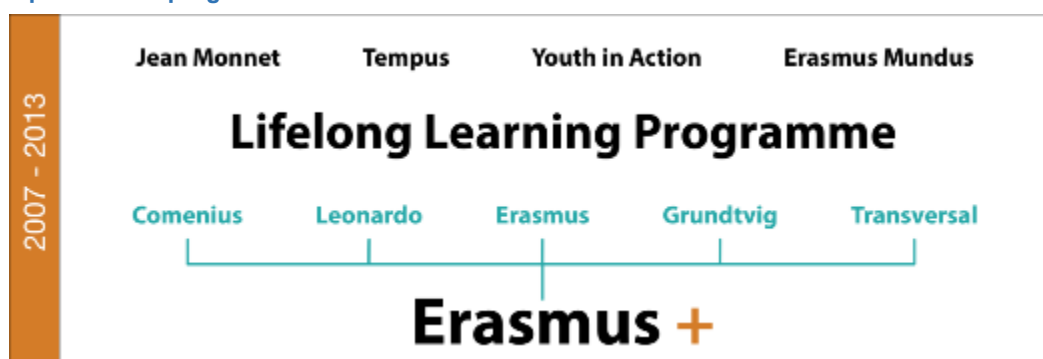
b) A concessão de subvenções de funcionamento em apoio a instituições especificadas que tratem de questões relacionadas com a integração europeia;

c) A concessão de subvenções de funcionamento para apoio a outras instituições e associações europeias que actuem nos domínios da educação e da formação (Decisão 2006/1720/CE, p. L 327/51).

O Erasmus+ Juventude em Ação propiciava o desenvolvimento dos projetos dos jovens, proporcionando experiências e oportunidades e promovendo a mobilidade. Este era um programa dedicado ao domínio da aprendizagem não-formal e informal dos jovens. Este impulsionando os resultados da aprendizagem, ligando pessoas através de laços culturais apoiados por um conjunto comum de valores, de forma a promover o desenvolvimento social e o crescimento económico na Europa (Erasmus+, 2014, p. 11).

De modo a colmatar as atividades na área do desporto, escolar e universitário, contávamos com o programa Desporto. A figura 7 mostra a estrutura do programa Erasmus apresentada, anteriormente, por palavras.

Figura 7
Estrutura passada do programa Erasmus+



Fonte: Adaptado Rogers (2015).

Uma vez que recorreremos frequentemente aos conceitos de aprendizagem formal, não formal e informal, achamos conveniente estabelecê-los e distingui-los, caracterizando também a educação nestas vertentes.

Recorrendo à definição facultada no glossário do Communication from the Commission: Making a European Area of Lifelong Learning a Reality (2001), temos:

Formal learning: Learning typically provided by an education or training institution, structured (in terms of learning objectives, learning time or learning support) and leading to certification. Formal learning is intentional from the learner's perspective. (...)

Informal learning: Learning resulting from daily life activities related to work, family or leisure. It is not structured (in terms of learning objectives, learning time or learning support) and typically does not lead to certification. Informal learning may be intentional but in most cases it is non-intentional (or "incidental"/random). (...)

Non-formal learning: Learning that is not provided by an education or training institution and typically does not lead to certification. It is, however, structured (in terms of learning objectives, learning time or learning support). Non-formal

learning is intentional from the learner's perspective (COM (2001) 678 final, pp. 32-33).

Também o European Centre for the Development of Vocational Training, através dos autores Bjornavold e Colardyn (2005) expõem as definições destes conceitos.

(a) formal learning consists of learning that occurs within an organised and structured context (formal education, in-company training), and that is designed as learning. It may lead to formal recognition (diploma, certificate);

(b) non-formal learning consists of learning embedded in planned activities that are not explicitly designated as learning, but which contain an important learning element;

(c) informal learning is defined as learning resulting from daily life activities related to work, family, or leisure. It is often referred to as experiential learning and can, to a degree, be understood as accidental learning. A crucial dimension is the extent to which a learning process is planned or structured explicitly to enable learning (Bjornavold & Colardyn, 2005, p. 21).

Em 2010, Libâneo brinda-nos com as suas definições dos mesmos conceitos. Afirma que a educação formal é

(...) estruturada, organizada, planejada intencionalmente, sistemática. Nesse sentido, a educação escolar convencional é tipicamente formal. (...) Entende-se, assim, que onde haja ensino (escolar ou não) há educação formal (...) desde que nelas estejam presentes a intencionalidade, a sistematicidade e condições previamente preparadas, atributos que caracterizam um trabalho pedagógico-

didático, ainda que realizadas fora do marco do escolar propriamente dito (pp. 88-89).

O mesmo autor define a educação não-formal como aquela que tem baixo grau de sistematização, estruturação e burocratização. “Na escola são práticas não-formais as atividades extra-escolares que proveem conhecimentos complementares, em conexão com a educação formal (feiras, visitas, etc)” (Libâneo, 2010, p. 89).

A educação informal, segundo Libâneo (2010, p. 88) é aquela que não é intencional. Ou seja, é aquela que ocorre a partir de um processo espontâneo de aprendizagem.

De modo consensual, Smith (2001) formula que

Formal education: the hierarchically structured, chronologically graded ‘education system’, running from primary school through the university and including, in addition to general academic studies, a variety of specialised programmes and institutions for full-time technical and professional training.

Informal education: the truly lifelong process whereby every individual acquires attitudes, values, skills and knowledge from daily experience and the educative influences and resources in his or her environment – from family and neighbours, from work and play, from the market place, the library and the mass media.

Non-formal education: any organised educational activity outside the established formal system – whether operating separately or as an important feature of some broader activity – that is intended to serve identifiable learning clienteles and learning objectives.

Em 2014, face ao quadro financeiro 2014-2020, todos os programas de Aprendizagem ao Longo da Vida, Juventude em Ação e os cinco programas de cooperação internacional (Erasmus Mundus, Tempus, Alfa, Edulink e o programa bilateral com países industrializados) foram aglutinados num programa único e multidimensional, o programa Erasmus+ que se define como um programa de união para a aprendizagem, o ensino, a formação, a juventude e o desporto para o período de 2014 a 2020.

O programa Erasmus+ ao agregar todos os programas e ações anteriores relativos aos domínios da educação, formação e juventude, nos quais estavam associados os aspetos internacionais do ensino superior e associando a novidade do domínio do desporto, uma nova competência contemplada após o Tratado de Lisboa, contou com o acréscimo do seu financiamento em cerca de 40% relativamente ao período 2007-2013, o que se traduz num envelope financeiro de 14,7 mil milhões de euros.

Tal preconiza a prioridade da UE, a aposta na juventude, sendo que o Erasmus+ reúne a aprendizagem formal, não formal e informal, como intuito da criação de sinergias e a promoção da cooperação entre os setores da educação, da formação e da juventude (Fernandes, 2015).

De 2014 a 2020, o Erasmus apoiou as ações, as formas de cooperação e os instrumentos que se enquadravam nos objetivos da Estratégia Europa 2020 e as respetivas iniciativas emblemáticas, tais como os objetivos do Quadro Estratégico Educação e Formação, a Estratégia Europeia para a Juventude, a Juventude em Movimento e a Agenda para Novas Qualificações e Novos Empregos (European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, 2021).

Presentemente, para o período de 2021 a 2027, agora com o “+”, o Erasmus tornou-se um elemento fundamental para apoiar os objetivos do Espaço Europeu da Educação, consolidado em 2010, do Plano de Ação para a Educação Digital 2021-2027, da Estratégia da UE para a Juventude e do Plano de Trabalho da EU para o Desporto (European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, 2021).

The programme provides opportunities for individuals (learners and staff) to take part in mobility exchanges in order to develop their skills and competences, enhance general employability and professional development, and, to enable personal development and growth as citizens. Erasmus+ also funds cooperation projects for institutions and organisations in different countries to improve the quality of education, training and youth work. The sport strand of the programme aims to foster social inclusion through sport, physical activity of EU citizens but also to combat threats to sport (Erasmus+, 2015, pg.6).

1.1. Principais considerações na evolução do programa

O programa Erasmus+, presentemente, constitui um instrumento basilar na construção de um Espaço Europeu da Educação (Erasmus+, 2021) ao promover a cooperação estratégica europeia no domínio do ensino, aprendizagem e formação, bem como as respetivas agendas setoriais.

Em 2014, face ao quadro financeiro 2014-2020, todos os programas de Aprendizagem ao Longo da Vida, Juventude em Ação e os cinco programas de cooperação internacional (Erasmus Mundus, Tempus, Alfa, Edulink e o programa

bilateral com países industrializados) foram aglutinados num programa único e multidimensional, o programa Erasmus+, o qual define-se como um programa de união para o ensino, a formação, a juventude e o desporto para o período de 2014 a 2020. Com o objetivo de ser uma ampliação do anterior, e na tentativa de ser mais abrangente, o Erasmus+ continuará até 2027 (ANE+EF, 2023; Erasmus+, 2021).

Ao longo das suas diversas fases, assistimos a uma ampliação dos seus objetivos gerais, pois se em 1987 o Erasmus visava promover a mobilidade no Ensino Superior. Já de 2007 a 2013 o programa Aprendizagem ao Longo da Vida, de um modo generalista, pretendia contribuir para o desenvolvimento da União Europeia enquanto sociedade avançada baseada no conhecimento. Uma sociedade que se pretende mais qualificada, justa e competitiva, mais tolerante e com maior consciência intercultural. De 2014 a 2020 assistimos, no Erasmus+, a um reforço das competências e da empregabilidade, a uma modernização da educação e formação; a um apoio ao estabelecimento de parcerias trans e internacionais; e à promoção dos Valores Europeus. A partir de 2021 e até 2027, o Erasmus+ propõe tornar-se mais verde, digital e inclusivo (Erasmus+, 2022).

Com uma ainda maior inclusão, o programa Erasmus+ pretende tornar o Pilar Europeu dos Direitos Sociais uma realidade. Recordemos que já em 2014 a Comissão Europeia, através da Direção-Geral da Educação e da Cultura, traçava a Estratégia para a Inclusão e a Diversidade no domínio da juventude³⁸. No âmbito do programa Erasmus+, a UE explica que este “destina-se a promover a igualdade e a inclusão através da facilitação do acesso a aprendentes oriundos de grupos desfavorecidos e com menos oportunidades em comparação com os seus pares” (Erasmus+, 2014, p. 14).

³⁸ Comissão Europeia & Youth (2014).

O Erasmus+ incrementa a mobilidade e a cooperação entre países e regiões, visando reforçar as relações com o resto do mundo, com o recurso à combinação das mobilidades física e virtual. Assim, primordialmente o programa apoia as prioridades e as atividades e iniciativas emblemáticas do quadro do Espaço Europeu da Educação³⁹, do Plano de Ação para a Educação Digital 2021-2027⁴⁰, da Agenda de Competências para a Europa⁴¹, da Estratégia da UE para a Juventude⁴² e do Plano de Trabalho da União Europeia para o Desporto (2021-2024)⁴³, demonstrando ser um sustentáculo e um pilar europeu dos direitos sociais.

É seu objetivo o desenvolvimento global, denotando-se uma especial atenção a áreas de estudo orientadas para o futuro, energias renováveis, as alterações climáticas, a engenharia do ambiente ou a inteligência artificial. Este também prima por desenvolver a Dimensão Europeia do Desporto, bem como por promover um estilo de vida saudável. Outro dos objetivos notáveis do programa Erasmus+ é consolidar o sentimento de identidade europeia, com experiência em territórios que não os seus, o que é a marca mais reconhecível deste programa pela da União Europeia, o que se traduz num efeito muito positivo nas atitudes dos participantes em relação à União Europeia (TCE, 2018). As mobilidades do Erasmus+ implicam a descoberta do património e a diversidade cultural da Europa.

1.2. O Erasmus+ em números

O Erasmus+ conta atualmente com a participação, em todas as Ações do programa Erasmus+, com os Estados-Membros da União Europeia (UE) e os

³⁹ European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (2022).

⁴⁰ Comunicação COM/2018/022 final.

⁴¹ Comissão Europeia (2020).

⁴² <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2018:456:FULL>

⁴³ Resolução 2020/C 419/01

seguintes países fora da UE: Antiga República Jugoslava da Macedónia, Islândia, Liechtenstein, Noruega e Turquia, na Europa. Acrescem, ainda, em algumas ações do programa, os países parceiros e qualquer país parceiro do mundo, desde que as suas candidaturas estejam de acordo com os valores defendidos pela União Europeia e reconhecidos pelo direito internacional. Evidentemente, o programa Erasmus ampliou-se desde o seu início, em 1987, data em que contava somente com a participação de onze países (Cunha & Santos, 2017).

Ao longo dos mais de 30 anos, registou-se um acréscimo ao número de participantes, passando dos 3244 participantes em 1987 para 4,4 milhões de participantes em 2020, sendo esperados 12 milhões até 2027 (Cunha & Santos, 2017).

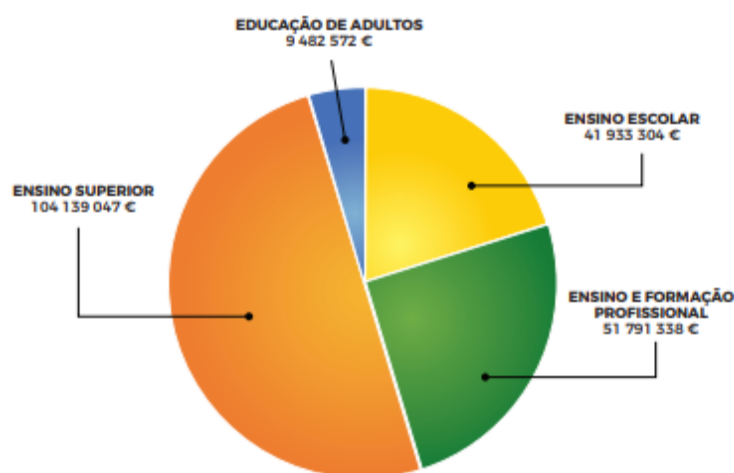
No que concerne aos orçamentos do programa, denotou-se identicamente um incremento considerável orçamental: passou dos 85 milhões de euros em 1987 para os 6, 970 mil milhões euros para todo o programa PALV de 2007 a 2013. Em 2014, e até 2020, assistimos a um aumento do orçamento em mais do dobro do anterior, passando a contar com 14,774 mil milhões euros. Também para o período de 2021 a 2027 o orçamento quase duplica, relativamente ao anterior, passando a contar com 26,2 mil milhões euros, sendo que será maioritariamente executado (80%) na modalidade de gestão indireta pelas agências nacionais.

O Erasmus+ como um instrumento político tem vindo a beneficiar de um incremento significativo no seu orçamento pois encontra-se integrado nas sete iniciativas emblemáticas instituídas pela Comissão Europeia, “«Uma União da inovação» (...) «Juventude em movimento» (...) «Agenda digital para a Europa» (...) «Uma Europa eficiente em termos de recursos» (...) «Uma política industrial para a era de globalização» (...) «Agenda para novas qualificações e novos empregos» (...)

«Plataforma europeia contra a pobreza»” (Comissão Europeia, 2010, p. 6), que vincularão, simultaneamente, os Estados-Membros e o espírito da União. Todas estas iniciativas visam o cumprimento dos objetivos gerais patentes nas três prioridades da Estratégia Europa 2020⁴⁴, o crescimento inteligente, sustentável e inclusivo, determinantes para o êxito global da União Europeia.

O Presidente do Parlamento Europeu, Antonio Tajani, em 2017 na cerimónia em plenário, sublinhou **Gráfico 2** **Financiamento de projetos portugueses Erasmus+ Educação Formação de 2014 a 2018** que o programa Erasmus “deve estar ao alcance de todos os jovens europeus, independentemente do rendimento da sua família ou do percurso educacional escolhido. É por essa razão que devemos assegurar um orçamento europeu com recursos adequados” (Parlamento Europeu, 2017).

Em Portugal, o Erasmus+ Educação Formação de 2014 a 2018 contou com um financiamento de cerca de 210 milhões de euros para o financiamento de projetos portugueses,



Fonte: (Guerreiro, 2017)

distribuídos pelos diversos sectores de ensino de acordo com gráfico 2, sendo que a maior tranche se destinou à educação superior (Guerreiro, 2017).

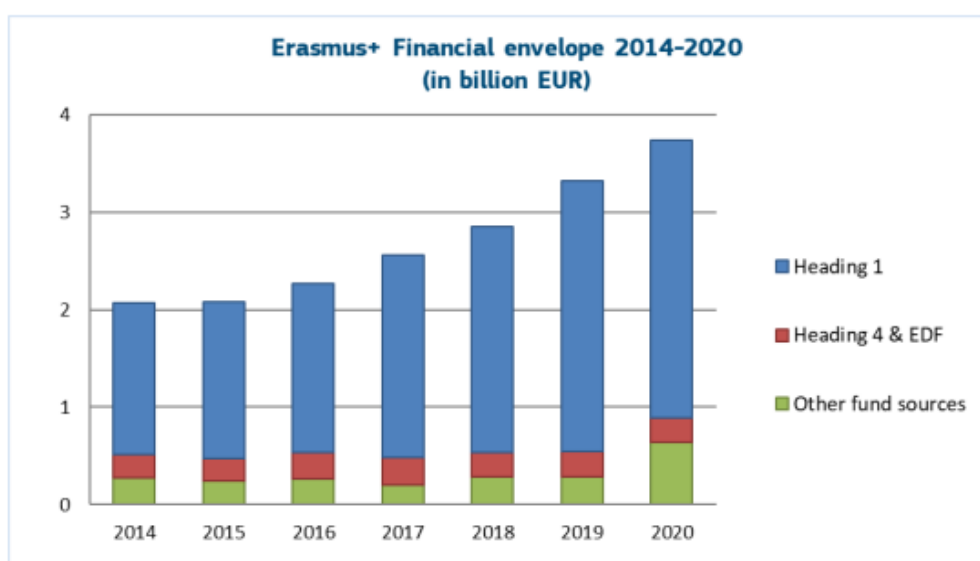
⁴⁴ Comissão Europeia, (2010). EUROPA 2020. Estratégia para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo.

Segundo o relatório nacional intercalar de avaliação de 2017 da Agência Nacional Erasmus+ Educação e Formação e a avaliação intercalar do Erasmus+, de 2018, realizada pela Comissão Europeia, Portugal é um dos países que mais cresceu em termos de parcerias e redes de cooperação no âmbito do Erasmus+, sendo mais de 75% da população portuguesa conhece o programa e que 33% das escolas participantes são consideradas desfavorecidas ou em contexto de desvantagem económica (Guerreiro, 2017; Comissão Europeia, 2018a, TCE, 2018).

Muitos dos estudantes de EFP que o TCE contactou aquando da realização do Relatório Especial em 2018, nunca tinham saído do seu país, ou mesmo da sua região, antes de terem realizado a mobilidade (TCE., 2018).

Segundo o Erasmus+ Annual Report 2020, com um envelope financeiro de cerca de 14,94 mil milhões de euros e tendo contado com um adiamento de 1,78 mil milhões de euros (gráfico 3), considerou-se que a implementação do Erasmus+, com o objetivo de apoiar a sua forte dimensão internacional, foi um sucesso (European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, 2021, p. 2).

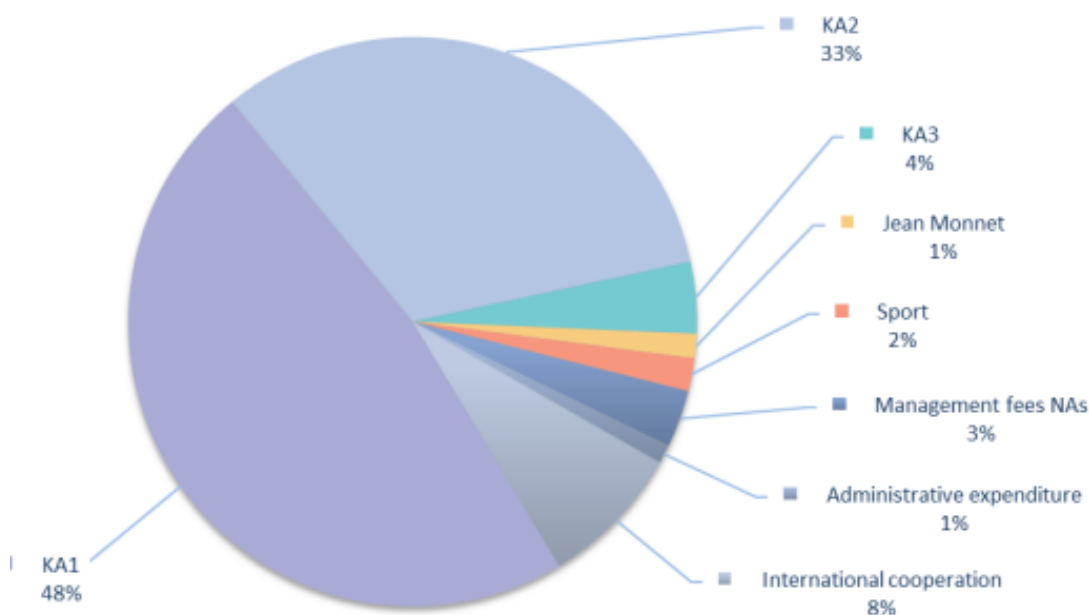
Gráfico 3
Orçamento final do Erasmus+ 2014-2020



Fonte: Adaptado de (European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, 2021, p. 27).

No final do programa, comparativamente a anos anteriores, constatamos que a alocação combinada para KA 1 e KA2 permaneceram estáveis, em geral (80%) em comparação com 2019. A parcela orçamentária para cooperação internacional representou 8%, tal como indicado no gráfico 4 (European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, 2021, p. 27).

Gráfico 4
Compromissos orçamentais de 2020 – por ação chave

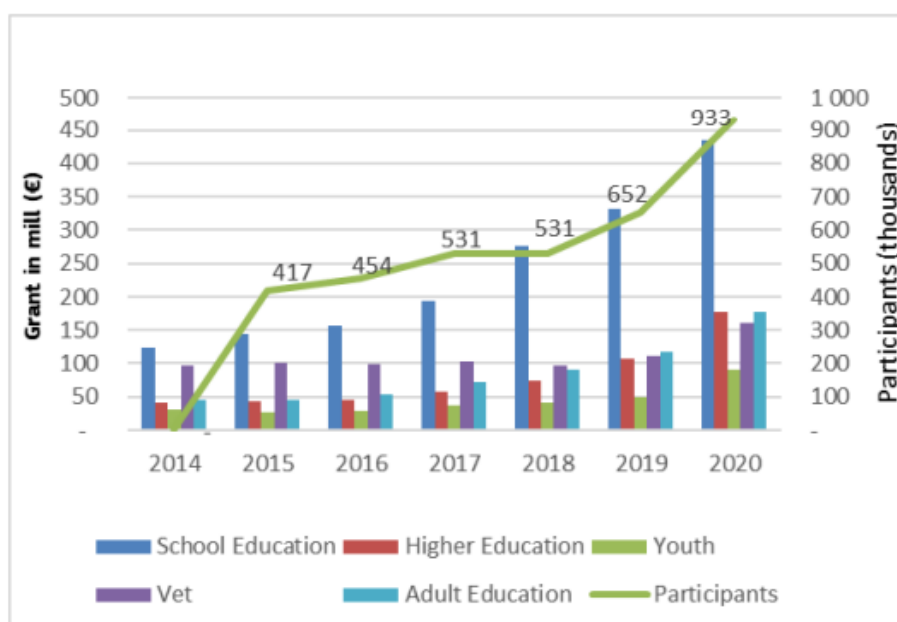


Fonte: (European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, 2021, p. 27).

Em consonância, com os anos anteriores e com a base jurídica do programa, os setores de educação e treinamento receberam a maior parte do orçamento, quase 77% dos compromissos em 2019. O setor da juventude recebeu cerca de 7% no mesmo período. O restante orçamento foi distribuído entre o Jean Monnet, o desporto, a cooperação internacional, a administração e as despesas e comissões de gestão das Agências Nacionais (European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, 2021, p. 27).

Em 2020 foi implementado um montante total de 1234 milhões de euros ao abrigo da KA 2, representando 30% de dotações do compromisso total do programa e um aumento de cerca de 303 milhões de euros (+32%) em comparação com 2019 (European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, 2021, pp. 53-54). Nota-se uma tendência crescente no desenvolvimento dos projetos do seu âmbito (Gráfico 5).

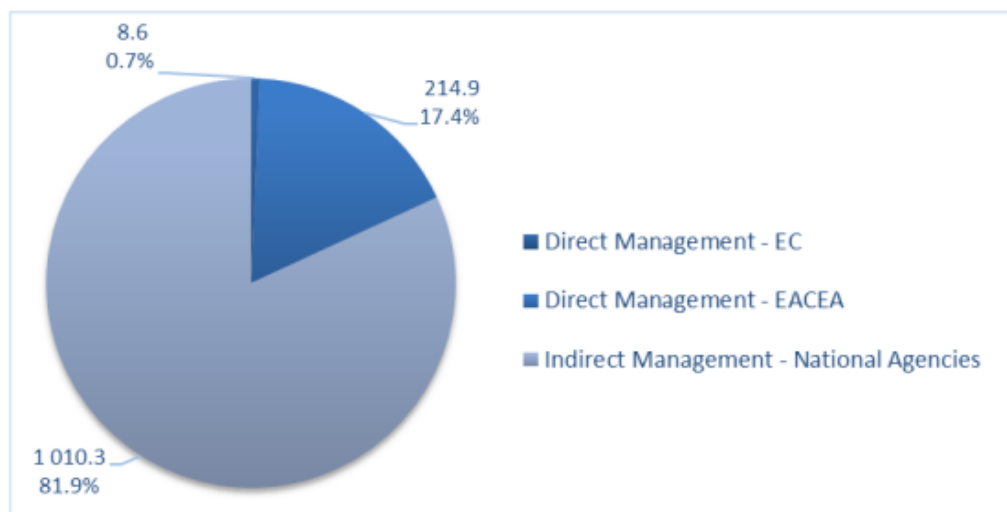
Gráfico 5
Tendência da KA2 2014-2020



Fonte: Adaptado de (European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, 2021, p. 53).

O gráfico 6 representa a atribuição dos fundos da Ação-Chave 2 às Agências Nacionais, os quais foram utilizados integralmente (European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, 2021, p. 54).

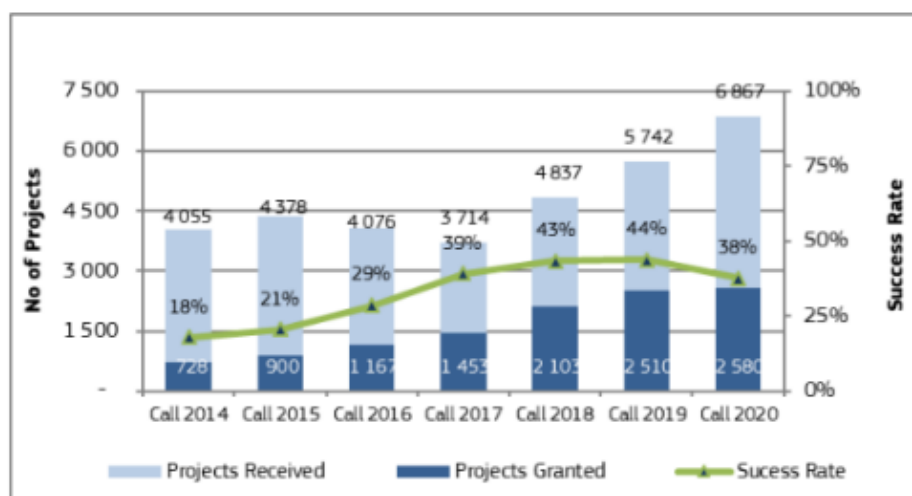
Gráfico 6
Compromissos Orçamentais Erasmus+ por modalidade de Gestão (em milhões de €)



Fonte: Adaptado de (European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, 2021, p. 54).

A tendência crescente da candidatura a projetos do âmbito escolar manteve-se apesar da pandemia instalada. Os prazos de candidatura foram alargados, registando-se um aumento de 19% no número de candidaturas recebidas (KA201 e KA229 combinados) (European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, 2021, p. 54).

Gráfico 7
Tendência dos projetos escolares 2014-2020



Fonte: Adaptado de (European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, 2021, p. 54).

Em 2021 o Erasmus+ contou com um orçamento total de 2,9 mil milhões de euros, com 19000 projetos, envolvendo cerca de 71000 organizações e tendo perto a 649000 participantes nas atividades de mobilidade.

Figura 8
Números do Erasmus em 2021



Fonte: (Erasmus+, 2023)

2. Estrutura do programa Erasmus+

O programa Erasmus+ está sob a alçada da Comissão Europeia e apoia ações, formas de cooperação e instrumentos que se enquadram com os objetivos da Estratégia Europa 2030 e respetivas iniciativas emblemáticas: os objetivos do Quadro Estratégico Educação e Formação, a Estratégia Europeia para a Juventude, a Juventude em Movimento e a Agenda para Novas Qualificações e Novos Empregos (Erasmus+, 2019).

2.1. Objetivos do programa Erasmus

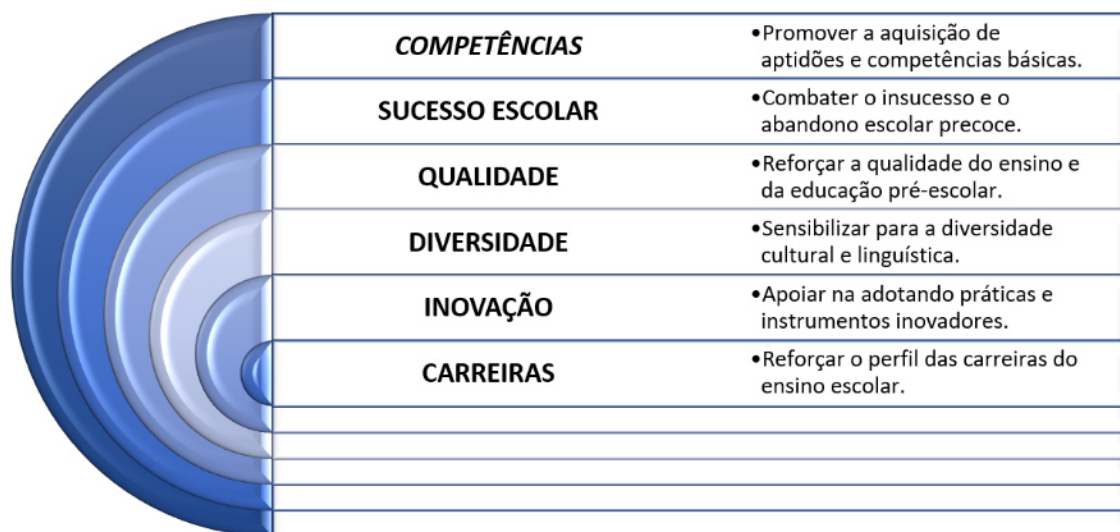
Uma vez que a educação conta cada vez mais com instituições que incluem objetivos de internacionalização nos seus projetos educativos, com atividades de cariz

intercultural e de inovação estrutural para aumentar a qualidade do ensino e aprendizagem, pelo que o programa Erasmus+ tem objetivos fulcrais bem delineados:

- promover a aquisição de aptidões e competências básicas dos estudantes, contribuindo para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, bem como para uma cidadania europeia ativa;
- combater o insucesso e o abandono escolar precoce, apoiando os docentes e instituições no desenvolvimento e operacionalização de estratégias eficazes;
- reforçar a qualidade do ensino e da educação pré-escolar;
- sensibilizar os estudantes e o pessoal educativo para a importância da diversidade cultural e linguística;
- apoiar professores, futuros professores e dirigentes escolares no sentido de promoverem um ensino de alta qualidade e lidarem com realidades complexas nas salas de aula, adotando práticas e instrumentos inovadores;
- reforçar o perfil das carreiras do ensino escolar (Erasmus+, 2019).

O esquema 4 representa os objetivos fulcrais mencionados.

Esquema 4
Objetivos Fulcrais do programa Erasmus+



Fonte: Adaptado de Erasmus+ (2019)

2.2. Ações e atividades do Erasmus+

Mais uma vez, e de acordo com as diretrizes europeias, cada país do programa Erasmus+ estabelece as suas Agências Nacionais, as quais desempenham um papel importante como estruturas intermediárias para o desenvolvimento qualitativo do programa Erasmus+, mas é a Comissão Europeia, a máxima responsável pela execução do respetivo programa. É a Comissão Europeia, através da Agência Executiva de Educação, Audiovisual e Cultura da Comissão Europeia, que é responsável:

- pela execução das Ações centralizadas do programa Erasmus+:
 - gere o orçamento;
 - define as prioridades, as metas e os critérios do programa, numa base contínua;

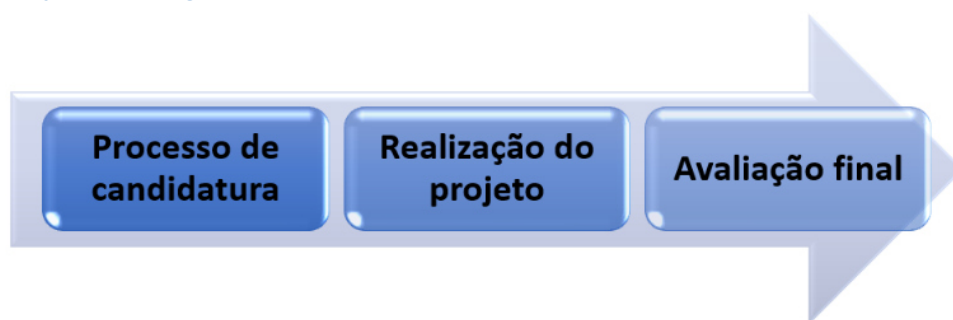
- orienta e monitoriza a execução geral, o seguimento e a avaliação do programa a nível europeu;
- assume a total responsabilidade pela supervisão e coordenação das estruturas encarregadas da execução do programa a nível nacional;
- pela realização de estudos nos domínios apoiados pelo programa;
- gestão dos concursos para a prestação de serviços no âmbito do programa;
- melhoria da visibilidade e do impacto sistémico do programa por meio de atividades de divulgação e de exploração dos resultados do programa;
- garantia da gestão contratual e do financiamento dos organismos e redes apoiados pelo programa Erasmus+;
- realização de pesquisas e de atividades baseadas em dados concretos através da rede Eurydice (Erasmus+, 2019).

No caso de Portugal temos uma agência que é a responsável pela promoção e execução do Programa a nível nacional e que atua como elo entre a CE e as organizações participantes a nível local, regional e nacional.

São as agências nacionais que orientam os utilizadores do programa ao longo de todas as fases dos projetos, ilustradas no esquema 5 (Erasmus+, 2019).

Os projetos do programa Erasmus+ contam no seu desenvolvimento com as fases apresentadas no esquema 5.

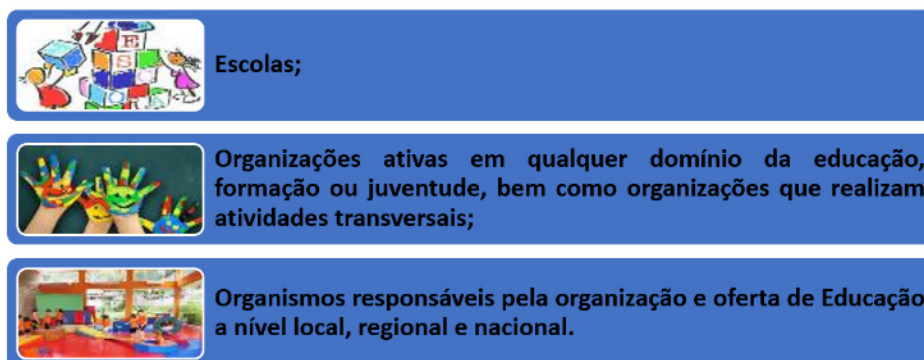
Esquema 5
Fases dos projetos do programa Erasmus+



Fonte: Adaptado de Erasmus+ (2019)

As candidaturas são apresentadas por instituições, pelo que apesar da designação "Mobilidade Individual" as pessoas não se podem candidatar individualmente. Podem, então, ser candidatos à mobilidade do programa Erasmus+ Educação e Formação (Figura 9):

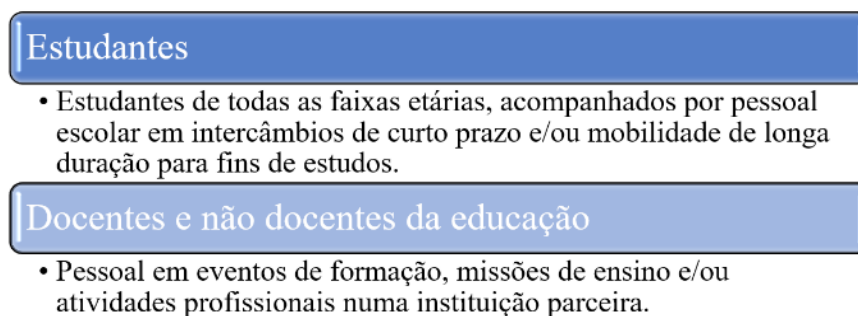
Figura 9
Possíveis candidatos à Mobilidade do programa Erasmus+ Educação e Formação



Fonte: Erasmus+ (2019)

No programa Erasmus+ Educação e Formação são beneficiários da mobilidade para ensino/aprendizagem os estudantes e os docentes e não docentes de todos os níveis de educação, tal como descrito na figura 10.

Figura 10
Beneficiários da Mobilidade para ensino/aprendizagem do programa Erasmus+ Educação e Formação



Fonte: Erasmus+ (2019)

Atualmente, o programa estrutura-se em ações-chave e engloba organizações ativas em qualquer domínio da educação (formal, informal e não formal), formação ou juventude, bem como organizações que realizam atividades transversais que se intercetam. Essas atividades estão representadas no esquema 6.

Esquema 6
Ações e atividades integrantes do programa Erasmus+



Fonte: Erasmus+ (2019)

Sendo a educação não formal, tal como visto anteriormente, referente à aprendizagem que se desenvolve fora currículo escolar, formal, ou oficial, são frequentes uma grande variedade de atividades de aprendizagem não formal nos projetos desenvolvidos no âmbito do Erasmus+. As excursões turísticas pelas cidades e pelas suas infraestruturas são programas típicos da KA2. Durante as atividades informais os jovens experienciam intercâmbios, cooperação, ação cultural e cívica. Segundo texto orientador do Erasmus+ (2019), a aprendizagem não formal e informal

garante aos jovens oportunidades apropriadas de atividades de aprendizagem não formal relacionadas com a participação ativa dos jovens. Seja pelas dinâmicas nas casas das famílias de acolhimentos, seja pelas atividades do projeto, realizadas ou não nas mobilidades, ou mesmo pela comunicação noutras línguas são imensas e significativas as aprendizagens realizadas pelos intervenientes nos projetos. Tal permite-lhes adquirir competências essenciais que contribuem para o seu desenvolvimento pessoal e sociopedagógico fazendo, por conseguinte, com que a sua participação seja mais ativa na sociedade, aumentando assim as suas perspetivas futuras de emprego.

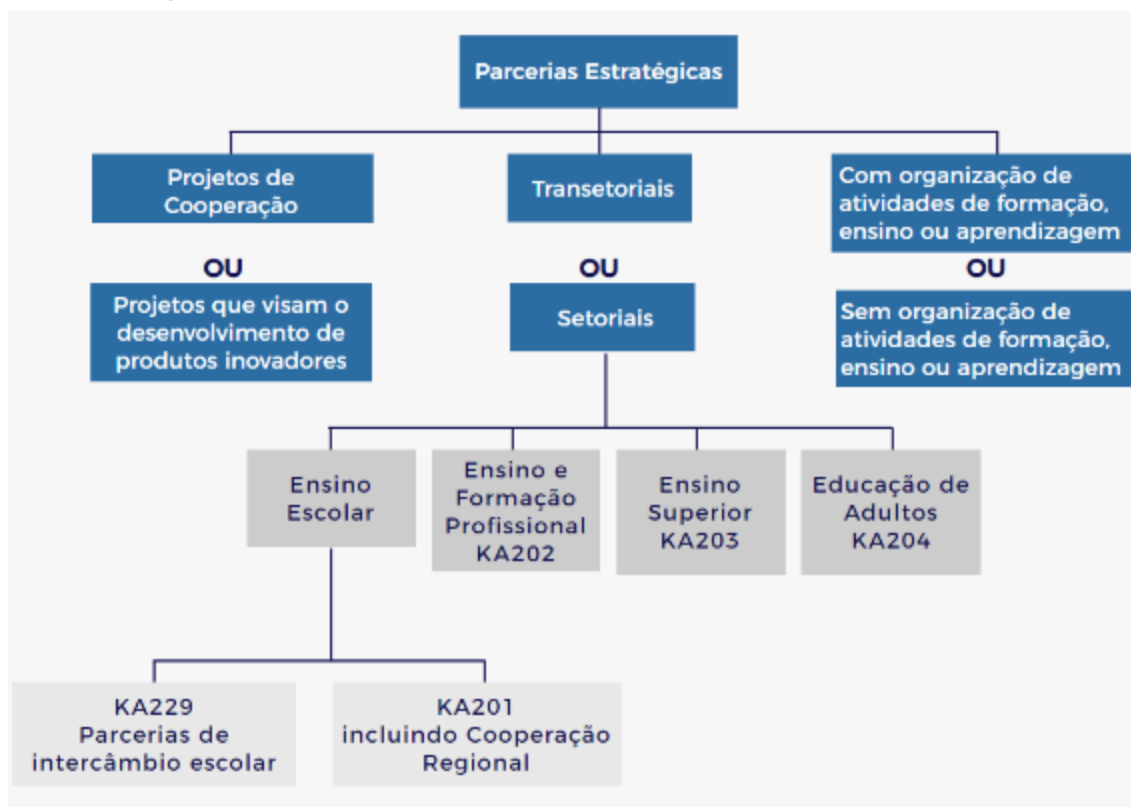
A Ação-chave 1 (KA1) destina-se à mobilidade individual para fins de aprendizagem e visa incentivar a mobilidade dos estudantes, pessoal, voluntários, animadores de juventude e dos jovens, em geral. As organizações podem enviar e receber estudantes e membros do pessoal para e de países participantes, bem como organizar atividades de aprendizagem, ensino, formação e voluntariado. Assim, é facultada a oportunidade para que os participantes possam aperfeiçoar as suas competências, aumentar a sua empregabilidade e ganhar consciência cultural.

Segue-se a Ação-chave 2 (KA2) de inovação e boas práticas que visa desenvolver os setores do ensino, da formação e da juventude através de cinco atividades principais: as Parcerias Estratégicas, as Alianças do Conhecimento, as Alianças de Competências Setoriais e os Projetos de reforço de capacidades.

Sintetizando, podemos caracterizar que:

- as Parcerias Estratégicas (Esquema 7) apoiam a inovação, a promoção da cooperação, a aprendizagem entre pares e o intercâmbio de experiências;

Esquema 7
Parcerias estratégicas KA2



Fonte: (Erasmus+, 2019a)

- as Alianças do Conhecimento promovem a inovação no ensino superior e através dele, colaborando com empresas, colaborando de modo a gerar novas abordagens em matéria de ensino e de aprendizagem, intensificando o empreendedorismo no setor da educação e modernizando os sistemas de ensino superior na Europa;

- as Alianças de Competências Setoriais visam interligar melhor o ensino e formação profissionais e as necessidades do mercado de trabalho, proporcionando oportunidades para modernizar o ensino e formação profissionais, partilhando conhecimentos e boas práticas, estimulando as experiências de trabalho no estrangeiro e melhorando o reconhecimento das qualificações;

- e os Projetos de reforço de capacidades, no domínio do ensino superior, apoiam a modernização, a acessibilidade e a internacionalização do ensino superior

nos países parceiros, e, no domínio da juventude, apoiam o desenvolvimento da animação de juventude, da aprendizagem não-formal e do trabalho voluntário. Os mesmos também promovem oportunidades de aprendizagem não-formal com países parceiros.

Pretende-se, assim, que as organizações possam trabalhar em conjunto a fim de melhorar a sua oferta para os alunos e partilhar práticas inovadoras (Erasmus+, 2019b).

Temos ainda a Ação-chave 3 (KA3) que é de apoio às reformas políticas, aumentando a participação dos jovens na vida democrática, promovendo o debate com responsáveis políticos, e assim também contribuindo para o desenvolvimento do conhecimento nos domínios da educação, da formação e da juventude.

A ação-chave de atividades Jean Monnet faculta oportunidades de ensino, investigação e debate sobre a UE e as suas políticas.

De todas as ações existentes e apresentadas, a Agência Nacional Erasmus+ Educação e Formação (ANE+EF) gere apenas parte da KA1 e da KA2, sendo que estas se enquadram no âmbito do Ensino Escolar, Ensino e Formação Profissional, Ensino Superior e Educação de Adultos, e por consequente neste estudo.

A ANE+EF coordena, a nível nacional, a KA1, referente às mobilidades dos setores do ensino escolar, do ensino e formação profissional, do ensino superior e da educação de adultos, promovendo a aprendizagem de pessoal e aprendentes⁴⁵ conforme o esquema 8:

⁴⁵ No contexto do Programa Erasmus+ entende-se por aprendentes estudantes ou formandos.

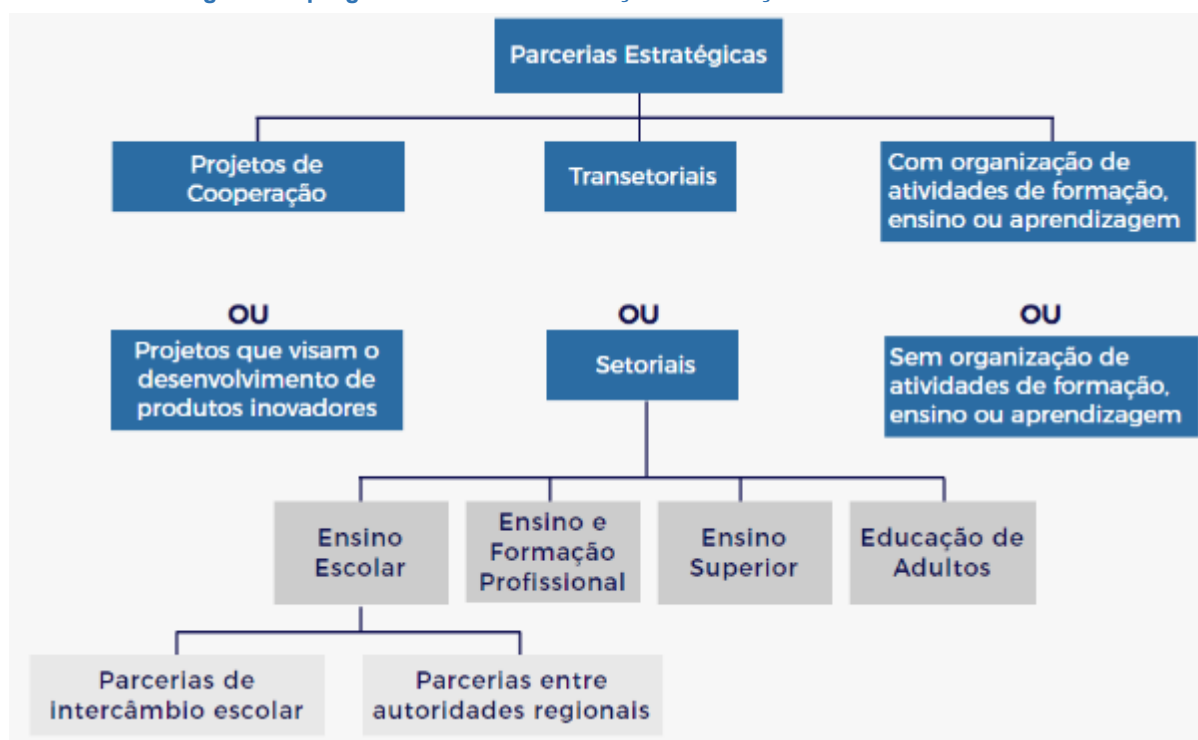
Esquema 8
Mobilidades do programa Erasmus+ Educação e Formação



Fonte: Erasmus+ (2019a)

As Parcerias Estratégicas podem assumir diferentes formatos apresentados no esquema 9:

Esquema 9
Parcerias Estratégicas do programa Erasmus+ Educação e Formação



Fonte: Erasmus+ (2019a)

Na educação escolar as parcerias estratégicas são apoiadas em projetos para o intercâmbio de boas práticas entre escolas. Contemplamos então: projetos de

parcerias estratégicas para a promoção de inovação nas instituições de ensino e parcerias estratégicas de intercâmbio escolar.

O programa Erasmus+ usufruiu de um orçamento financeiro indicativo global de 14,7 milhões de euros para o período 2014-20, mas para serem financiadas, as parcerias estratégicas terão de abordar pelo menos uma prioridade horizontal ou pelo menos uma prioridade específica pertinente para o domínio da educação, da formação e da juventude que é principalmente afetada, de acordo com o anteriormente referenciado. Entre estas prioridades, as agências nacionais podem dar mais ênfase àquelas que são particularmente relevantes no seu contexto nacional, ou seja as prioridades europeias no contexto nacional.

As agências nacionais utilizam os seus sítios web oficiais para comunicarem com os potenciais candidatos.

De modo a cumprir os seus objetivos e prioridades, as agências nacionais do programa Erasmus+ contam com a ajuda das TCA.

Assim, na área da educação e formação, apoiam:

- na implementação de alta qualidade do Erasmus+ e a mobilização de um grande número de organizações e indivíduos, a quem o programa de educação e formação se dirige;
- a cooperação entre organizações ativas nas áreas da educação e formação;
- o desenvolvimento do trabalho nas áreas da educação e formação (Erasmus+, 2019).

3. O Erasmus+ e a dimensão europeia da educação

Entendendo o Erasmus+ como um instrumento das políticas educativas europeias, tal como outros, apresenta-se em diferentes contextos de uma dada forma, por força das diversas relações de poder previamente estabelecidas.

Apoiando-nos em Ball (1994), segundo a sua abordagem ao ciclo de políticas, podemos constatar três contextos que influenciam a produção das políticas: o contexto da influência, no qual os órgãos governamentais, partidos políticos, comunidades disciplinares, associações diversas ou mesmo agências internacionais, no caso do Erasmus+, a CE, a máxima responsável pela execução do Erasmus+, e Agência de Execução relativa à Educação, ao Audiovisual e à Cultura (EACEA) da CE, a responsável pela execução de um conjunto de ações do Erasmus+ (Erasmus+, 2019a), e que se manifestam segundo a sua ideia, disputa, ou luta por hegemonia.

A Agência Nacional Erasmus+, segundo as diretrizes dos anteriores, é a responsável pela criação de normas e regras, o contexto da produção de textos, que orientam as escolas e os professores, de acordo com o ambiente envolvente, de forma a “aproximar o Erasmus+ tanto quanto possível dos seus beneficiários e adaptá-lo à diversidade de sistemas nacionais de educação, de formação e de juventude” (Erasmus+, 2021, p.20). Ao implementar os projetos no âmbito do Erasmus+, contexto da prática, os professores nas escolas, ressignificam os diversos textos produzidos.

Tratando-se de uma ferramenta política percebemos, ao explorar o Erasmus+, que é carregado de uma intencionalidade associada a um controlo social na área da educação que nunca será total, pois o contexto em que está inserido confere-lhe múltiplas interpretações e ressignificações. Recuperando Ball (1994), recordamos que qualquer teoria adequada de política educacional não se deve limitar à perspetiva do controlo social, dado a assistirmos a uma mudança da sociedade, em relação ao

conhecimento e à aprendizagem. O autor afirma que “(...) qualquer teoria decente de política educacional não deveria limitar-se à perspectiva do controle social” (Ball, 1994, p.10).

A União compromete-se a assegurar a defesa, a dignidade e os Direitos Humanos de todos, sem qualquer tipo de discriminação, e lança o apelo a igual compromisso aos governos de todo o mundo.

Os Direitos Humanos assumem-se como a carta declarada da dignidade do ser humano. São esses direitos os garantes dos valores que firmam a identidade e a unidade da comunidade universal dos seres humanos e toda a diversidade individual e cultural (Rodrigues et al., 2017). Assim, a Educação é compreendida como um direito humano fundamental imprescindível para a formação de sujeitos de direitos conscientes, que se espera que assumam posturas políticas, sociais e culturais que defendam, simultaneamente, a universalidade das garantias e o respeito pela diferença (Rodrigues, 2014). A autora diz-nos que “só o homem educado é livre e que a tarefa do educador é garantir o uso de uma liberdade razoável”, assim este tem “o dever da educação para a democracia” (Rodrigues, 2014, p. 33). Como tal, “o papel do educador é fundamental na criação de uma sociedade mais justa, mais equitativa e livre” (Rodrigues, 2014, p.45).

A UE tenta ser o exemplo, desenvolvendo, os valores constitutivos da sua identidade, formando a consciência de uma identidade europeia (ética, cultural, jurídica, política e económica) integrada por estes valores fundamentais: preeminência do Direito, Estado de Direito, Direitos Humanos e democracia pluralista. Ao valorizar a multiculturalidade europeia, a UE promove a consciência da igualdade entre seres humanos e será por aí que constituiremos uma Europa respeitadora do Direito, da humanidade e do meio ambiente. Só assim será possível o desenvolvimento

sustentável de todos, num meio envolvente tolerante, pacífico, aberto e solidário (Monteiro, 2001, pp. 327-328), exemplar aos que coxeiam perante a liberdade e a democracia.

São inúmeros os documentos produzidos pela UE perspetivando, alinhavando e consolidando toda a dimensão ideológica e política de europeia, mas os verdadeiros alicerces da identidade europeia foram lançados pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, Carta dos Direitos Fundamentais da UE e pela Carta do Conselho da Europa sobre a Educação para a Cidadania Democrática e a Educação para os Direitos Humanos, adotada no quadro da Recomendação CM/Rec (2010)7 do Comité de Ministros (Council of Europe, 2010).

Relembremos o ponto de partida para a proclamação, pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, da Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, tendo na memória as atrocidades cometidas durante a II Guerra Mundial. Com especial defesa de John Humphrey, Eleanor Roosevelt e de René Cassin, os Estados-Membros, em cooperação com a Organização das Nações Unidas, comprometeram-se a promover o respeito universal e efetivo dos Direitos Humanos e das liberdades fundamentais, referindo os direitos individuais e coletivos, sem discriminação de raça, género, religião ou nacionalidade. Os pressupostos deste documento continuam a ser um ideal comum a atingir por todos os povos e todas as Nações.

A compreensão da relação entre direitos, deveres e responsabilidades e a sua articulação com os princípios fundamentais dos Direitos Humanos advém da educação, por medidas progressivas de ordem nacional e internacional. Assim, relativamente ao nosso estudo, gostaríamos de salientar que, tal como anteriormente referimos, esta declaração afirma que é impreterível que “every individual and every

organ of society (...) shall strive by teaching and education to promote respect for these rights and freedoms” (United Nations General Assembly resolution of the Universal Declaration of Human Rights, 1948). Entre os seus trinta artigos, destacamos, novamente, o artigo 26º:

1. Everyone has the right to education. (...)
2. Education shall be directed to the full development of the human personality and to the strengthening of respect for human rights and fundamental freedoms. It shall promote understanding, tolerance and friendship among all nations, racial or religious groups, (...).

(United Nations General Assembly resolution of the Universal Declaration of Human Rights, 1948)

Proclamada, em 2000, pelo Parlamento Europeu, pelo Conselho Europeu e pela CE a Carta dos Direitos Fundamentais da UE teve um maior ímpeto após o Tratado de Lisboa, em 2009. O seu conteúdo assenta na partilha de um futuro de paz, assente em valores comuns, retratados nos seus diversos títulos de I a VI, cada um referente às seguintes temáticas: dignidade, liberdade, igualdade, solidariedade, cidadania e justiça.

Com o objetivo principal de conferir maior visibilidade e reforçar a proteção dos direitos fundamentais, tendo como base a evolução da sociedade, o progresso social e a evolução científica e tecnológica, esta carta tem a educação como o veículo de promoção dos Direitos Humanos.

Destacamos de entre os cinquenta e quatro artigos⁴⁶ os:

Artigo 14.º Direito à educação

⁴⁶ JO 2016/C 202/396 de 7.6.2016.

Todas as pessoas têm direito à educação, bem como ao acesso à formação profissional e contínua.

Artigo 22.º Diversidade cultural, religiosa e linguística

A União respeita a diversidade cultural, religiosa e linguística.

Artigo 45.º Liberdade de circulação e de permanência

1. Qualquer cidadão da União goza do direito de circular e permanecer livremente no território dos Estados-Membros.

(JO, 2016/C 202/396)

Adotada, em 2012, pelos quarenta e sete Estados-Membros da Organização no quadro da recomendação CM/Rec (2010)7, a Carta do Conselho da Europa sobre a Educação para a Cidadania Democrática e a Educação para os Direitos Humanos é um documento de referência numa perspetiva de prevenção de violações dos Direitos Humanos. Assume-se, pois, como um incentivo na disseminação de boas práticas e na elevação dos padrões de qualidade da educação.

Destacamos na carta as considerações:

A educação...

(...) desempenha um papel essencial na promoção dos valores fundamentais do Conselho da Europa.

(...) [em] todas as modalidades (...), sejam formais, não-formais ou informais, têm um papel a desempenhar neste processo de aprendizagem.

(...) [tem como] elemento essencial (...) a promoção da coesão social, do diálogo intercultural e a consciência do valor da diversidade e da igualdade,
(...)

(...) [implica] a formação e o desenvolvimento contínuo dos profissionais de educação, dos responsáveis pela juventude e dos formadores (...)

Os Estados-Membros devem...

(...) encorajar o papel das organizações não governamentais e das organizações juvenis (...) no quadro da educação não-formal.

(...) reconhecer estas organizações e as suas atividades como um elemento valioso do sistema de ensino, proporcionando-lhes, sempre que possível, o apoio de que necessitam e utilizar plenamente a sua experiência e o seu conhecimento que podem trazer a todas as formas de educação.

(...) promover as abordagens pedagógicas e os métodos de ensino que visem aprender a viver em conjunto numa sociedade democrática e multicultural (DGE, s/d).

A dimensão europeia da educação assume, neste documento, que a aprendizagem, em matéria de educação para a cidadania democrática e de educação para os Direitos Humanos, é um processo que dura toda a vida. A eficácia passa pela mobilização de numerosos agentes, desde responsáveis pela elaboração das políticas, profissionais de educação, aprendentes, pais, instituições de ensino, autoridades educativas, funcionários, organizações não-governamentais, organizações juvenis, média e público em geral, recorrendo à educação formal, não-formal e informal (Erasmus+, 2021).

O Erasmus+ é um instrumento político para a aprendizagem, o ensino e a formação e que se centra na “aproximação às pessoas com menos oportunidades, incluindo (...) pessoas com deficiência e (...) migrantes, bem como (...) cidadãos da

UE que residem em regiões remotas ou enfrentam dificuldades socioeconómicas” (Erasmus+, 2021, p. 4). Neste sentido, o programa também incentivará os seus participantes, em especial os jovens, a intervirem e a aprenderem a participar na sociedade civil, sensibilizando-os para os valores comuns da UE (Rodrigues, 2018).

A Agência Erasmus+ considera que a educação, a formação, a juventude e o desporto ajudam a enfrentar as mudanças socioeconómicas, sendo que o Erasmus+ apoia a execução da Agenda Política Europeia para o crescimento, o emprego, a justiça social e a inclusão. Note-se que a educação e o trabalho com jovens são cruciais para promover valores europeus comuns, fomentar a integração social, melhorar a compreensão intercultural e o sentido de pertença a uma comunidade e prevenir a radicalização e o Erasmus+ é um meio eficaz para promover a inclusão de pessoas oriundas de meios desfavorecidos, incluindo os migrantes recém-chegados (Erasmus+, 2021).

A Europa necessita que os cidadãos desempenhem um papel ativo na vida democrática, pelo que é essencial o desenvolvimento social dos jovens e a sua participação na vida democrática da Europa. Assim, a CE tende a reformar os sistemas educativos, a educação e formação da juventude e ao longo da vida, através do Erasmus+, por intermédio das aprendizagens não-formal e informal, destinadas a melhorar as capacidades e as competências dos jovens, assim como a sua cidadania ativa.

O Erasmus+ prima também pelo estabelecimento, por parte dos Estados-Membros, de parcerias e colaboração de uma grande diversidade de agentes envolvidos, a nível local, regional, nacional e internacional. Procura, deste modo, estimular a sociedade para mais democracia e diversidade e quer desenvolver

competências de coesão social, territorial e económica, bem como a valorização da diferença e a resolução de antagonismos, normais na vida em grupo.

4. A inclusão no programa Erasmus+

A “abertura a novas concepções de Educação, que extravasem os muros da escola” (Sousa & Rodrigues, 2021) e o realce pretendido da coesão e inclusão sociais, com temáticas atuais, implicam uma reflexão sobre os princípios e propósitos latentes no programa Erasmus+, no ensino regular, e patente na sua orgânica.

Os desígnios de uma educação democrática e progressista, patentes no Erasmus+, trazem consigo a ideia de diálogo e educação intercultural que é a marca de toda e qualquer visão de inclusão para a diversidade.

Neste estudo também são abordados os objetivos promovidos nos projetos desenvolvidos no programa Erasmus+, no ensino regular, assumindo o próprio projeto como contexto político de experiências que pretendem contribuir para enfrentar os principais desafios que se levantam na Europa: o crescimento, o emprego, a justiça e a inclusão.

A UE constituiu-se com novas ideias que visavam uma paz e prosperidade duradouras, representando, assim, a possibilidade de vitória da Europa na Globalização, sendo que o Direito Regulatório Europeu, garantiu os interesses e direitos dos Estados Europeus pacificamente (Santos, 2012). Este é um espaço de liberdade, segurança e justiça que procura assegurar os Direitos Fundamentais Humanos, lutando contra todos os terrorismos, cooperando com vários países em matéria de direito civil e coordenando políticas de asilo e imigração.

A assinatura do Tratado de Roma (1958), que iniciou um mercado comum baseado nas quatro liberdades de circulação, de mercadorias, de pessoas, de capitais

e de serviços, e que originou a convergência das políticas económicas nacionais, tomou novas proporções com o Tratado da Comunidade Europeia (1992), que instituiu a Comunidade Europeia. Consagrada, pelo Tratado da União Europeia, juntamente com os três pilares da UE e da União Monetária surge a cidadania da União, estando-lhe inerentes novas políticas comunitárias em seis novos domínios: redes transeuropeias, política industrial, defesa do consumidor, educação e formação profissional, juventude e cultura.

Já na Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jontiem (1990), foi apontado como necessidade a universalização do acesso à educação, no sentido de promover a equidade. Para atingir tal finalidade, deve ser assumido

“Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos - os pobres: os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais os nómades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas: os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação - não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais” (UNESCO, 1998, s/p).

Em 1999 o Tratado de Amesterdão veio reforçar o conceito de cidadania. Crises constitucionais e processos políticos à parte, em 2007, com o Tratado de Lisboa, a Carta dos Direitos Fundamentais da UE, em matéria de direitos humanos, tornou-se juridicamente vinculativa. Explorando os objetivos da Carta, elucidados no seu preâmbulo, evidenciamos o reforço da proteção dos direitos fundamentais, nomeadamente no desenvolvimento do conceito de cidadania da União, ou cidadania

européia, bem como a criação de um espaço de liberdade, de segurança e de justiça, à luz da evolução da sociedade, do progresso social e da evolução científica e tecnológica.

O preconizado neste tratado permitiu a adesão à Carta dos Direitos Fundamentais da UE, documento onde também estão plasmados os princípios básicos dos Direitos Humanos, tal como o direito à Educação.

Sendo um domínio da responsabilidade da UE, a Educação é um elemento fundamental na iniciativa de cidadania pois permite uma participação dos cidadãos mais ativa, crítica e reflexiva na construção do projeto europeu. Esta integra o chamado primeiro pilar do Tratado de Lisboa e é da competência da União Europeia desenvolver ações e executar programas destinadas a apoiá-la. Um desses programas é o Erasmus+.

4.1. Aspetos a ter em consideração no Erasmus+

Os aspetos mais importantes do programa Erasmus+, destacados pela própria ANE+EF Portuguesa, e também pelas dos outros países, são: a igualdade e inclusão; o multilinguismo; a dimensão internacional; o reconhecimento e validação de competências e qualificações; o livre acesso do Erasmus+ para investigação e dados; a proteção e segurança dos participantes; a exigência de livre acesso a materiais educativos produzidos no âmbito do programa Erasmus+; e a disseminação e exploração dos resultados dos projetos (ANE+EF, 2023).

Em 2017, na cerimónia em plenário, o Presidente da Comissão da Cultura e Educação, Jacques Delors afirmou que "(...) não é possível apaixonar-se pelo mercado único, (...) o que estamos a tentar mudar com este programa, ao mostrar que

o objetivo é aproximar as pessoas”. Ainda na mesma cerimónia, a eurodeputada alemã, Petra Kammerevert, afirmou que “(...) o programa reforça a tolerância e o respeito pelas diferenças, que são parte da riqueza da UE” (Parlamento Europeu, 2017).

Registemos que na avaliação intercalar do programa Juventude em Ação em 2011 a insistência na inclusão social foi destacada como uma característica distintiva deste programa (Erasmus+, 2014). Em 2018, o Relatório Especial realizado pelo TCE aponta que o Erasmus+ “(...) é uma marca da UE reconhecida e bem-sucedida” (TCE, 2018, p. 53), “(...) desempenha um papel fundamental no reforço da mobilidade para fins de aprendizagem no estrangeiro e tem um efeito positivo nas atitudes dos participantes em relação à UE, [pelo que] (...) gera muitas formas de valor acrescentado europeu que vão além dos requisitos jurídicos, [sendo que os] países não conseguiriam alcançar estes efeitos se atuassem sozinhos” (TCE, 2018, p. 9). Assim, o Erasmus+ assume-se como um programa global, que agrega uma maior diversidade de cidadãos, pois aborda um leque mais extenso de domínios menos académicos e proporciona oportunidades, no benefício de mobilidades, aos estudantes de meios desfavorecidos, tornando-se desta forma mais inclusivo.

A Comissária Europeia responsável pela Inovação, Investigação, Cultura, Educação e Juventude, Mariya Gabriel, em 2020, dizia que “Para as nossas gerações mais jovens, o Erasmus+ tornou-se uma porta de entrada na Europa e no mundo. É uma das realizações mais notórias da UE ao unir pessoas em todo o continente, ao criar um sentimento de pertença e solidariedade, ao aumentar as qualificações e ao melhorar as perspetivas dos participantes” (EuropeDirect, 2020).

4.2. A sinergia entre o Erasmus+ e o

Espaço Europeu da Educação

Em 2021, o Comissário Europeu da Educação, Cultura, Juventude e Desporto, Navracsics, também afirmava que

«O programa apoiará as nossas grandes ambições de capacitar os jovens, criar um Espaço Europeu da Educação (EEE) e reforçar a nossa identidade europeia. Exorto os Estados-Membros e o Parlamento Europeu a apoiarem-nos para que possamos construir o melhor futuro possível para os nossos cidadãos» (EuropeDirect, 2020).

A ANE+EF (2023) refere que Agenda de Competências para a Europa articula esforços com o programa de modo a criar o EEE, visando, então, a renovação e desenvolvimento holístico da política de educação e formação profissional, bem como o Espaço Europeu da Investigação. Assim, os objetivos do programa Erasmus+ com os do EEE confluem tendo como suporte seis dimensões: qualidade, inclusão e igualdade de género, transições ecológica e digital, professores, ensino superior.

O EEE, em consonância com o Erasmus+, delineia-se pela promoção da cooperação europeia com a mobilidade transnacional na Educação e Formação, assumindo o potencial da educação e da cultura como gerador de emprego, do crescimento económico, da coesão social e como meio de expressão da identidade europeia em toda a sua diversidade, tornando o papel do programa Erasmus+ fundamental na sua concretização.

É considerado que o sucesso escolar pode ser melhorado com recurso à cooperação e à diversidade, dado o enriquecimento da qualidade, das competências básicas e digitais, e uma maior inclusão na educação escolar. Todos os domínios,

níveis e formas relevantes da educação e da formação devem ser explorados de modo a assegurar um equilíbrio entre todos, assim como a participação dos mesmos (Jornal Oficial da União Europeia, 2019).

Este espaço baseia-se num conceito de aprendizagem ao longo da vida e de educação e formação de alta qualidade com especial incentivo à inovação que deverá refletir-se tanto na modernização das infraestruturas de educação, como nos ambientes de aprendizagem inovadores e seguros e aperfeiçoamento das abordagens pedagógicas, bem como na melhoria do acesso e da qualidade dos serviços de orientação ao longo da vida (Jornal Oficial da União Europeia, 2019).

Com o desenvolvimento de uma rede de universidades europeias, o EEE visa assegurar a “elevada qualidade e a inclusão geográfica e social da iniciativa” (Jornal Oficial da União Europeia, 2019, p. 9) para alcançar o verdadeiro sucesso.

Ao colocar uma forte tónica na inclusão social, o Erasmus+ apoia as prioridades e as atividades geradas no âmbito do quadro do Espaço Europeu da Educação, no Plano de Ação para a Educação Digital e na Agenda de Competências para a Europa. Note-se que é crucial que os Estados-Membros reforcem os seus esforços na implementação de todos os objetivos da Declaração de Paris de 2015, pela sustentabilidade do nosso planeta.

A coesão das sociedades é impreterível, pelo que é fundamental garantir a igualdade de acesso a uma educação inclusiva e de qualidade, de modo a “promover valores comuns enquanto vetores de coesão e inclusão, favorecer a criação de ambientes de aprendizagem participativa em todos os níveis de educação, melhorar a formação de professores em matéria de cidadania e diversidade e reforçar a literacia mediática e o espírito crítico de todos os aprendentes” (Jornal Oficial da União Europeia, 2018a, p. C 195/3).

Tomemos como definição de inclusão a ideia de universalização, de Educação para Todos de Todo o Mundo (Ainscow & Ferreira, 2003, citado em Rodrigues, 2003). A educação, desde a primeira infância, desempenha um papel fundamental na promoção de valores comuns, contribuindo para assegurar a inclusão social, tendendo a proporcionar a todos autênticas e iguais oportunidades de sucesso. Tal como a Declaração de Salamanca, em 1994, definia que, “as escolas devem acolher todas as crianças independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (UNESCO, 1994, p.6).

Também o Erasmus+ centra-se nas pessoas com menos oportunidades, incluindo as pessoas com deficiência, com dificuldades educativas ou de origem migrante, bem como nas pessoas que vivem em zonas rurais e remotas, numa tentativa de proporcionar-lhes a oportunidade de se tornarem cidadãos ativos, conscientes e com espírito crítico. Espera, assim, assegurar a promoção dos valores comuns europeus e reforçar o entendimento da identidade europeia, bem como alicerçar a sua construção. Contudo, é na vivência de diversos quotidianos das sociedades que reconhecemos as suas simbioses, bem como o desenvolvimento de atitudes e valores.

5. Impacto da pandemia COVID-19 no programa Erasmus+

Em tempo de pandemia, o mundo parou. Portugal foi dos primeiros a adotar medidas de confinamento. A proteção da saúde e bem-estar dos cidadãos revelou-se estar em primeiro lugar. É óbvio que surgiram muitos constrangimentos, mas também apareceram muitas oportunidades de mudança e evolução. Também o ensino e a aprendizagem, devido o fecho das escolas por força do confinamento, foram

obrigados a tomar novos rumos, iniciando uma época de ensino a distância, ou educação remota.

Os professores ficaram com o seu trabalho condicionado e a ser realizado à distância. Contudo, tentaram fazer com que os estudantes acompanhassem os conteúdos e que, acima de tudo, não se desmotivassem. “As consequências deste esforço de manutenção da formação e da educação são visíveis a diversos níveis. Métodos alternativos, dependência dos meios digitais e reorganização do discurso pedagógico, avaliação e validação de aprendizagens foram, num ápice, adotados” (Rodrigues & Fraga, 2020, p. 7).

As medidas de confinamento adotadas geraram muitos constrangimentos, com o fecho da maior parte das instituições públicas e privadas, nomeadamente das escolas, que se viram obrigadas a tomar novos rumos, iniciando uma época de ensino a distância, ou educação remota. Os professores, tal como a maioria dos outros cidadãos, ficaram com o seu trabalho condicionado, sem poder sair de casa, tentaram fazer com que os alunos acompanhassem os conteúdos curriculares e que, acima de tudo, não se desmotivassem. “O encerramento das escolas, durante a pandemia, não significou a suspensão da educação” (Rodrigues & Fraga, 2020, p. 7).

O programa Erasmus+ seguiu a mesma linha de atuação: parou e analisou um novo rumo a tomar, uma vez que a pandemia de COVID-19 teve consequências fortemente negativas para as atividades planeadas e em curso no âmbito do programa (CE).

Sendo o objetivo principal da CE a segurança e a proteção de todos os participantes do Erasmus+, a CE trabalhou para procurar as melhores e mais adequadas soluções para cada uma das situações dos seus beneficiários. Rodrigues e Fraga (2020) consideram este período conturbado, propiciou “um exercício reflexivo

e hermenêutico, (...) conseguimos aprender com a partilha das melhores práticas pedagógicas e científicas, por este mundo fora” (p. 8). A brecha da oportunidade de mudança e evolução foi aberta.

5.1. Desafios e respostas da COVID-

19 no Erasmus+

Os tempos que atravessamos trouxeram enormes desafios à nossa atividade diária, sendo que a comunidade escolar foi uma das mais afetadas. A tecnologia, para uns mais desafiante do que para outros, passa a ser uma grande aliada da tentativa de se virtualizar a relação pedagógica. Passamos a ter de lidar com um paradoxo: até há pouco tempo defendia-se que os alunos deveriam passar menos tempo em frente aos ecrãs, mas, naquele momento, a necessidade obrigava ao contrário.

Convenhamos que, “as dificuldades levaram-nos a definir o que há ainda por fazer” (Rodrigues & Fraga, 2020, p. 13). Desta forma, pretendia-se avançar com alguma normalidade. Tal como sucedeu com toda a comunidade escolar, a CE e o programa Erasmus+ tiveram de mudar, e em cooperação com as Agências Nacionais, foram adaptando as respostas de acordo com a evolução das circunstâncias excecionais, esclarecendo e simplificando procedimentos.

No final de agosto de 2020 foram lançados convites extraordinários à apresentação de propostas de projetos, de modo a apoiar a preparação para a educação digital e competências criativas (Comissão Europeia, 2020). Estes convites, com a dotação de 200 milhões de euros, iriam permitir apoiar projetos no domínio do ensino escolar, do ensino e da formação profissional, e do ensino superior. Através de um dos convites pretendia-se melhorar aprendizagem à distância, apoiando

professores e formadores e tornando as aprendizagens mais inclusivas (Comissão Europeia, 2020).

O outro convite pretendia apoiar projetos criativos, nos domínios da juventude, ensino escolar e educação de adultos, visando o desenvolvimento de aptidões e competências que incentivassem a criatividade, qualidade, inovação e o reconhecimento do trabalho com jovens (Comissão Europeia, 2020). Rodrigues e Fraga (2020) argumentam que “[a] aquisição de conhecimentos e de competências específicas também pode contribuir para a mudança social e dos contextos de ação. Daí a valorização de aprendizagens da formação académica em contexto real e de ação, (...) desenvolvendo (...) competências digitais (...) pessoais e sociais (...)” (p. 21).

Foi introduzida a mobilidade mista que começaria com um período de aprendizagem/atividades virtuais, seguido de um período de mobilidade física no estrangeiro se e quando a COVID-19 o permitisse. Em casos que a COVID-19 impossibilitasse as estadas no estrangeiro, o período de mobilidade física poderia ser reduzido ou cancelado e substituído por uma prorrogação do período de mobilidade virtual (Comissão Europeia, 2020). Note-se que “(...) a exigência subconsciente de ambientes assépticos esbarra com receios e recuos primários compreensíveis perante o desconhecido” (Rodrigues & Fraga, 2020, p. 15).

Devido à perturbação do normal funcionamento do programa Erasmus+, algumas medidas excecionais foram aplicadas tais como: a elegibilidade de custos com viagens não previstas, pagamento de despesas com o cancelamento de eventos, encargos previamente assumidos e prorrogação de prazos.

5.2. O impacto da COVID-19 no

Erasmus+

No fim de abril de 2021 a CE lançou um inquérito⁴⁷ sobre o impacto da COVID-19 nas atividades de mobilidades de aprendizagem, sendo que nele participaram 57.000 pessoas, que correspondiam a 40% dos participantes em mobilidades Erasmus+. Aproximadamente 25% dos participantes revelaram não ter sido afetados pela situação, enquanto os restantes 75% revelaram que a pandemia afetou as atividades programadas.

Desses 75%, 42% continuaram normalmente as atividades, de forma adaptada, e 22% suspenderam temporariamente as atividades, enquanto 36% dos inquiridos cancelaram as atividades (Comissão Europeia, 2021). Alguns dos participantes 75% preferiram voltar a casa, sendo que 25% optou por ficar no país onde efetuava a mobilidade.

Por outro lado, e no que se refere ao nível de satisfação, ficou assente que as plataformas e ferramentas de aprendizagem digital funcionaram muito bem e que os professores e formadores conduziram bem as atividades. A maioria dos intervenientes neste inquérito referiu ainda que sentiram falta da interação pessoa-pessoa, bem como o acesso a bibliotecas (Comissão Europeia, 2021). No geral, o *feedback* recebido pelos participantes, revela que a CE agiu bem analisando as situações caso a caso.

⁴⁷ O link para as principais conclusões do inquérito do impacto do COVID-19 nas atividades de mobilidades de aprendizagem - <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/pt-pt/coronavirus-impact>

Capítulo IV – os projetos do programa Erasmus+ e a aprendizagem

1. As teorias clássicas da aprendizagem e o construcionismo

Quando falamos em conhecimento, a que nos referimos especificamente? Habitualmente referimo-nos ao conceito “conhecimento” de modo simplista, contudo neste encontramos dois aspetos distintos: o ato de conhecer e o conteúdo desse ato. Esta diferenciação prende-se com o facto de conhecer e conhecimento implicarem uma relação entre um sujeito e um objeto.

Segundo o empirismo, o verdadeiro conhecimento constrói-se a partir dos factos empiricamente verificáveis sendo que nada do que existe na nossa mente foi impresso de outra forma. Já o racionalismo assume que as ideias fundamentais para o pensamento humano são originárias da razão, sendo que esta confere aos conhecimentos do entendimento a maior unidade possível. Assim, o conhecimento, para o racionalismo, é uma dedução a partir das ideias.

Todo o nosso conhecimento começa pelos sentidos, daí passa para o entendimento e termina na razão, acima da qual nada se encontra em nós mais elevado que elabore a matéria da intuição e a traga à mais alta unidade do pensamento (Kant, 2001, p. 16).

Segundo Rodrigues (s.d.)⁴⁸ “o ato de conhecer supõe sujeitos concretos, “de carne e osso” determinados por condicionalismos de ordem física, biológica e social” (p. 1). Como realidade cognoscente, o sujeito humano exerce uma atividade de apreensão dos objetos que estão no mundo, experienciando-o, mesmo que resuma à sua ação de viver neste. “A atividade cognitiva não é uma realidade nitidamente separada das atividades humanas. Ela está intrinsecamente ligada ao ser humano na globalidade” (Rodrigues, s.d.).

A mesma autora apoia-se em Sócrates afirmando que

cada vez mais o “só sei que nada sei” socrático se impõe como lema aos homens do saber. O conhecimento da realidade será sempre uma tentativa, um esforço, uma caminhada que ninguém está de facto autorizado a dizer que chegou ao fim (s/p).

Ainda Rodrigues (s.d.) suporta-se em René Descartes, na obra *Meditações Metafísicas*, o qual afirma que

Apercebo-me de coisas que estavam já no meu espírito, ainda que não tivesse pensado nelas. E o que é mais notável é que encontro em mim uma infinidade de ideias de certas coisas que não podem ser consideradas um puro nada; ainda que não tenham talvez existência fora do meu pensamento, elas não são inventadas por mim, embora tenha liberdade de as pensar ou não, elas têm uma natureza verdadeira e imutável (que não muda). Como, por exemplo, quando imagino um triângulo, ainda que fora do meu pensamento, talvez não exista em parte alguma

⁴⁸Rodrigues, L. (s.d.). A problemática do conhecer – parte I

do mundo uma tal figura (...); ela não deixa, contudo, de ter uma natureza ou forma, ou essência determinada dessa figura, a qual é imutável e eterna, que nunca inventei (s/p).

Culminamos na já conhecida concepção popperiana do conhecimento científico que se traduz numa conjectura provisória, sempre suscetível de reformulação, mas que não abdica do realismo e da objetividade. O conhecimento vai construindo e reconstruindo novas ideias, conforme ocorre o desenvolvimento intelectual do sujeito, fortemente influenciado por fatores de ordem biológica, sociocultural e psicológica.

Intrinsecamente ligado ao conceito de conhecimento surge o de educação que, segundo Jaeger (1995) e Mcgriff, (2001), assume como desígnio específico adjuvar as pessoas a elaborar conhecimentos e significados. Trata-se de uma atividade com enorme relevância pessoal, mas também social, pois concerne à tessitura social. O sujeito além de produzir conhecimentos e significados, e integrá-los na sua estrutura cognitiva, também os incorpora no património cultural coletivo.

A educação e o conhecimento remetem-nos para o conceito de aprendizagem estudada empiricamente pela psicologia comportamental. Recordamo-nos então dos professores behavioristas skinnerianos que assumem como principal estratégia de ensino a divisão de conteúdos que são apresentados aos alunos de modo sequencial e em pequenos módulos. Neste caso, estabelece-se uma relação vertical de aprendizagem, em que é professor que controla o processo de aprendizagem do estudante (Sousa, 2000; Sousa & Fino, 2001).

A concepção skinneriana de aprendizagem está relacionada a uma questão de modificação do desempenho:

o bom ensino depende de organizar eficientemente as condições estimuladoras, de modo que o aluno saia da situação

de aprendizagem diferente de como entrou. O ensino é um processo de condicionamento através do uso de reforçamento das respostas que se quer obter. [...] Os componentes da aprendizagem – motivação, retenção, transferência – decorrem da aplicação do comportamento operante (Ostermann & Cavalcanti, 2011, p. 21).

1.1. O Cognitivismo

Assim, ignorando a frieza positivista do behaviorismo, dado estes considerarem a aprendizagem como uma forma de condicionamento e o aluno um ser amorfo que é moldável e passivo, mas reconhecendo as suas profundas marcas deixadas na educação, iremos abordar o cognitivismo, que surgiu de forma crítica ao comportamentalismo.

Os teóricos cognitivistas veem a aprendizagem como uma reorganização de percepções. Deste modo, a compreensão do ponto fulcral é essencial. No entender dos cognitivistas, só assim os aprendizes poderão, posteriormente, estabelecer novas relações e resolver novos problemas, ou seja, ganhar uma compreensão básica do conhecimento e partir para a descoberta.

Para os cognitivistas a aprendizagem requiere pensamento e discernimento, pelo que consideram que as crianças só aprendem realmente quando descobrem as soluções por si próprias, ou seja, quando compreendem. São intrínsecas aos processos cognitivos capacidades relacionadas com o desenvolvimento do pensamento, o raciocínio, a memória, entre outras (Ostermann & Cavalcanti, 2011).

Tomemos como principais referências cognitivistas Jean Piaget, Lev Vygotsky, Jerome Bruner e David Ausubel. Estes teóricos fundamentam as suas propostas do

processo de ensino-aprendizagem, apoiando-se na premissa de que é necessário compreender a ação do sujeito e as suas estruturas mentais no processo de construção do conhecimento, ou seja, sobre o que é preciso fazer para aprender (Tavares & Alarcão, 1985).

Piaget e Bruner associam o desenvolvimento cognitivo a uma espiral ascendente em que os mesmos temas são estudados em níveis etários sucessivos e patamares cada vez mais aprofundados e ampliados. Piaget (1999) afirma que

[...] cada um dos estágios passados corresponde a um nível mais ou menos elementar ou elevado da hierarquia das condutas. Mas cada estágio corresponde também características momentâneas e secundárias, que são modificadas pelo desenvolvimento ulterior, em função da necessidade de melhor organização. Cada estágio constitui então, pelas estruturas que o definem, uma forma particular de equilíbrio, efetuando-se a evolução mental no sentido de uma equilibração sempre mais completa (Piaget, 1999, p. 15).

Por sua vez, Bruner (1969), considerando que o desenvolvimento é um processo contínuo, admite que é possível ensinar qualquer conteúdo, a qualquer criança, em qualquer estágio de desenvolvimento.

It is only when we are equipped with such knowledge that we will be in a position to know how the child will translate whatever we present to him into his own subjective terms. Nor need we wait for all the research findings to be in before proceeding, for a skillful teacher can also experiment by attempting to teach what seems to be intuitively right for children of different ages, correcting as he goes. In time, one goes beyond to more complex versions of the same kind of literature or simply revisits some of the same books used earlier (p. 53).

Também Wallon partilha desta categorização, mas como humanista, compreende-a como um processo social, interativo e recíproco. O autor assume, para o seu modelo teórico, os conceitos de desequilíbrio e equilíbrio num ciclo de aprendizagem, passando pela assimilação e acomodação, e visando como objetivo final o reequilíbrio (Ostermann & Cavalcanti, 2011).

Será aqui pertinente abordar Albert Bandura que, como teórico da aprendizagem social, centra a sua reflexão na aprendizagem que ocorre no contexto social. Este teórico considera que os sujeitos são “produto do seu meio”⁴⁹, mas também selecionam e moldam o seu meio. Bandura (1977) explica o comportamento humano baseando-se na constante e recíproca interação entre influências cognitivas, comportamentais e ambientais considerando que o indivíduo poderá alterar o seu comportamento perante as respostas dos outros elementos do grupo.

Nas palavras do autor, a “Social Learning Theory approaches the explanation of the human behavior in terms of a continuous reciprocal interaction between cognitive behavioral, and environmental determinants” (Bandura, 1977, p. vii).

Jerome Bruner considera que a construção do sentido das coisas é consequência pelo contexto social em que o sujeito se encontra. O autor considera que o sujeito possui predisposições: a curiosidade, intrínseca à espécie humana; a competência, pois a imitação conecta-se à procura da recriação/reprodução de comportamentos e competências; a reciprocidade, tratando-se da ânsia de dar resposta a objetivos comuns com outros sujeitos e a narrativa, encarada como a predisposição para partilhar significados e conceitos obtidos da própria experiência do sujeito.

⁴⁹ Bandura, A. (1977). Social Learning Theory. Prentice Hall.

Os sistemas simbólicos que os indivíduos usavam na construção do significado eram sistemas já implantados, “já estavam ali”, profundamente enraizados na cultura e na linguagem. Constituíam uma espécie muito especial de estojo comunitário de ferramentas que, uma vez usado, fazia do utilizador um reflexo da comunidade (Bruner, 2008, p. 28).

Todo este processar de informação leva à criação de significados por parte do sujeito, que através da linguagem consegue resolver problemas de forma criativa. A criação de significados pode ser interpretada como a criação de conhecimentos, de teorias científicas e filosóficas, bem como de atitudes ou mesmo valores, entre outros. O significado é criado pelo sujeito e surge do uso de sistemas simbólicos de cultura em que este está submerso. Entramos, assim, no campo da psicologia cultural e as suas duas exigências anteriormente, por nós, relatadas (Bruner, 2008).

O seu objetivo era descobrir e descrever formalmente os significados que os seres humanos criam a partir das suas relações com o mundo e, em seguida, propor hipóteses sobre a intervenção dos processos de criação do significado. Centrava-se nas atividades simbólicas que os seres humanos empregavam na construção e na criação de sentido, não só a propósito do mundo mas também de si mesmos. O seu objetivo era incitar a psicologia a unir forças com as disciplinas interpretativas afins nas humanidades e nas ciências sociais (Bruner, 2008, p. 19).

Ausubel (1968) dá especial ênfase ao facto do mais importante da aprendizagem ser o que quem aprende já sabe.

If I had to reduce all of educational psychology to just one principle, I would say this is the most important single factor influencing learning is what the learner already knows Ascertain this and teach him accordingly (Ausubel, 1968, p. VI).

Refere-se então aos conhecimentos prévios que são determinantes na construção do conhecimento.

The major implication for teaching perhaps is that inasmuch as existing cognitive structure reflects the outcome of all previous meaningful learning control over the accuracy clarity longevity in memory and transferability of a given body of knowledge can be most effectively exercised by attempting to influence the crucial (Ausubel, 1968, p. 147).

Na perspectiva de Ausubel, Novak e Hanesian (1980) este tipo de conhecimento, conhecimento prévio, é “o conhecimento ou consciência de algum objeto, caso ou ideia, mas que pressupõe um conjunto de outros conhecimentos, afetivos e contextuais, que igualmente configuram a estrutura cognitiva prévia do estudante que aprende” (p. 4).

1.2. Teoria da aprendizagem significativa

Segundo Ausubel, Novak e Hanesian (1980) a aprendizagem funda-se na “ampliação” da estrutura cognitiva, com a integração e relação de novas ideias com as pré-existentes. O novo conhecimento “liga-se ou apóia-se frequentemente em aspectos relevantes da estrutura cognitiva do indivíduo. Esse processo de vincular novas informações a segmentos preexistentes da estrutura cognitiva é chamado de

aprendizagem subordinativa” (p. 4.). Os mesmos autores consideram quatro tipos de aprendizagem:

1. aprendizagem significativa, aquela que é compreendida através da descoberta significativa, ou seja, quando as novas ideias se relacionam de forma não-arbitrária e substantiva com as ideias pré-existentes;

2. aprendizagem mecânica, que consiste na memorização da informação;

3. aprendizagem por descoberta, quando o sujeito aprende com as suas próprias experiências e

4. aprendizagem por recepção, quando recebe a informação pronta. Contudo, os autores defendem a aprendizagem significativa, pois é mais fácil para o ser humano aprender por subordinação do que por superordenação.

Recorrendo a Ausubel (2003) a aprendizagem significativa ocorre somente quando o material a ser aprendido “é ancorado” em conceitos significativos já existentes na estrutura cognitiva do sujeito, a que o autor chama de “subsunçores”, o que, frequentemente, denominamos por ideia âncora ou conceitos integradores.

O conhecimento é significativo por definição. É o produto significativo de um processo psicológico cognitivo (“saber”) que envolve a interacção entre ideias “logicamente” (culturalmente) significativas, ideias anteriores (“ancoradas”) relevantes da estrutura cognitiva particular do aprendiz (ou estrutura dos conhecimentos deste) e o “mecanismo” mental do mesmo para aprender de forma significativa ou para adquirir e reter conhecimentos (Ausubel, 2003, p. VI).

Para ocorrer aprendizagem significativa, ou seja, para se relacionar/interagir conhecimentos prévios e conhecimentos novos, existem condições específicas:

a aquisição de novos significados a partir de material de aprendizagem apresentado. Exige quer um mecanismo de aprendizagem significativa, quer a apresentação de material potencialmente significativo para o aprendiz. Por sua vez, a última condição pressupõe (1) que o próprio material de aprendizagem possa estar relacionado de forma não arbitrária (plausível, sensível e não aleatória) e não literal com qualquer estrutura cognitiva apropriada e relevante (i.e., que possui significado 'lógico') e (2) que a estrutura cognitiva particular do aprendiz contenha ideias ancoradas relevantes, com as quais se possa relacionar o novo material (Ausubel, 2003, p.1).

Ausubel difere de outras propostas construtivistas, como as de Bruner e Piaget, pois este defende que o método utilizado não importa, mas sim a ligação do novo conhecimento ao conhecimento anterior que o estudante possui na estrutura cognitiva impedindo, assim, a formação de hiatos conceptuais. Defende, ainda, que os conceitos devem ser apresentados de forma global no início da unidade de aprendizagem e, depois, desmontados e esclarecidos individualmente. Enfatiza, assim, o raciocínio dedutivo, ao contrário de outros modelos que utilizam o raciocínio indutivo, que vai da parte para o todo, integrado na descoberta livre ou guiada.

Com base nesta teoria Alves e Roldão (2018, p. 96) afirmam que “[a]prende-se quando se adquire novo conhecimento e apenas quando este é significativamente incorporado nos dispositivos cognitivos de que o sujeito faz uso para agir, para compreender, para conhecer mais”.

Adicionalmente, Valadares e Fonseca (s.d.) referem que a “aprendizagem significativa tem de ser assumida como um processo dinâmico que exige acções de ensino direccionadas para que os alunos aprofundem e ampliem os significados

elaborados mediante as suas participações nas actividades de ensino e aprendizagem” (p.78).

Também Novak (1986) contribuiu para o refinamento e divulgação desta teoria e concluiu que a aprendizagem significativa envolve a assimilação de novos conceitos com ligações ao que existe na estrutura cognitiva.

A aprendizagem significativa engloba três conceitos: significado, interação e conhecimento, estando subjacente aos mesmos o de linguagem. Segundo Moreira (2000) é a linguagem, verbal ou não, que permite a transmissão de significados compartilhados, pois o significado reside nos sujeitos e não nos objetos ou nas ações.

Os novos conhecimentos apreendidos pelos sujeitos desencadeiam interações com os conhecimentos pré-existentes assumidos na sua estrutura cognitiva, a ocorrendo a interação pessoal promovida pela linguagem. A linguagem é também o meio, a via, para atingir o conhecimento de qualquer conteúdo. “O significado está nas pessoas, não nas coisas ou eventos. É para as pessoas que sinais, gestos, ícones e, sobretudo, palavras (e outros símbolos) significam algo. Está aí a linguagem, seja ela verbal ou não” (Moreira, 2003, p. 2).

Assim, Moreira (2003) demonstra estas simbioses num mapa conceitual (Figura 11), instrumento muito utilizado pelos construcionistas, nas Ciências Naturais, para promover a aprendizagem significativa.

Figura 11
Mapa conceitual: Aprendizagem significativa e linguagem



Fonte: Moreira (2003)

Assim, a aprendizagem significativa é “uma teoria construtivista já que dá muita relevância às concepções prévias de cada aprendiz e considera a sua operacionalização uma construção pessoal e idiossincrática” (Gowin, 1981, p. 63). Note-se que esta aprendizagem não deve ser considerada isoladamente pensando em currículo ou ensino, deve ser contemplada amplamente a outros fenómenos educativos, como nosso estudo de caso, a mobilidade nos projetos do Erasmus+.

1.3. Do construtivismo ao Construcionismo

O construtivismo humano está implícito à teoria da aprendizagem significativa, tratando-se de uma forma de construtivismo trivial. Ou seja, é um misto do ideal e do real, do empirismo e do racionalismo, do ceticismo e do dogmatismo (Valadares e Moreira, 2009).

A realidade é pessoal e cada um percebe-a dependendo das concepções que possui. No ensino, o objetivo principal é criar um ambiente de aprendizagem que permita ao aluno interagir física e intelectualmente com os materiais, através da

manipulação física e reflexão intelectual. Na aprendizagem construtivista os estudantes devem verbalizar, testar, modificar e, até mesmo, abandonar ideias pré-existentes para adotar outras, num processo denominado por mudança conceptual.

Tal como referido anteriormente, o paradigma construtivista constrói-se a partir da estrutura cognitiva já existente no sujeito (Ausubel, 1968, p. 147). Trata-se de uma visão holística da aprendizagem, dando importância às questões afetivas e cognitivas para alcançar a aprendizagem pessoal e significativa. Assim, o sujeito deve tornar-se ativo na aprendizagem e assumir a responsabilidade pela sua própria aprendizagem, embora sempre que possível, deva trabalhar em cooperação, num clima de partilha de saberes, aceitação, desafio e encorajamento. Todo o processo de aprendizagem deve ser tão valorizado como o seu conteúdo factual.

Foi Piaget que fundou o construtivismo educacional. O autor considera que o construtivismo valoriza os interesses e as habilidades das crianças que são determinantes para atingir os objetivos educacionais específicos nas diferentes idades. Para Piaget, o sujeito tem uma visão do mundo distinta nas diferentes fases da sua vida, dependendo também da sua interação com os outros e das suas novas experiências, tratando-se de um processo de aprendizagem indireto.

The universe has the appearance of depending on the subject's personal activity, although the latter is not known in its subjective aspect. To the extent, on the contrary, that the interaction increases, the progress of knowledge in the two complementary directions of object and subject enables the subject to place himself among objects as a part in a coherent and permanent whole (Piaget, 2007, p. 36)

Existem críticas à sua teoria, dado não ter em consideração o contexto ou mesmo as características individuais, entre outras.

Vygotsky (1979), como referência do sócio culturalismo pedagógico, estabelece uma ponte para a via construtivista que tem sido desenvolvida por investigadores que fundamentam que o processo de aprendizagem assenta na ideia de que os sujeitos não devem ser passivos perante o conhecimento, nem perante a informação que vem do ambiente. “The central characteristic of elementary functions is that they are totally and directly determined by stimulation from the environment” (Vygotsky, 1979, p. 39). Assim, os construtivistas sociais mantêm que o científico é socialmente construído e justificado. Assim, Vygotsky (1979) iniciou a visão da construção do conhecimento como um processo social complexo. “For higher functions, the central feature is self-generated stimulation, that is, the creation and use of artificial stimuli which become the immediate causes of behavior” (p. 39).

Salientemos alguns conceitos basilares definidos por Vygotsky, como o de Zona de Desenvolvimento Real, que se refere ao que o indivíduo é capaz de fazer e pensar, ou seja, é o desempenho que cada indivíduo demonstra. “The actual developmental level, that is, the level of development of a child's mental functions that has been established as a result of certain already completed developmental cycles” (Vygotsky, 1979, p. 85).

Se o sujeito for orientado/ apoiado por uma pessoa mais madura poderá alcançar outros patamares que se classificam como a zona de desenvolvimento potencial, ou seja é o “level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration tvith more capable peers” (Vygotsky, 1979, p. 86).

Baseando-se na constante transformação do domínio psicológico, a Zona de Desenvolvimento Proximal, “defines those functions that have not yet matured but are in the process of maturation, functions that will mature tomorrow but are currently in an embryonic state (Vygotsky, 1979, p. 86).

Reforçando que, as aprendizagens devem ser estimuladas e significadas no desenvolvimento individual pela interação da criança com o meio social (Fontes & Freixo, 2004), assumimos que a aprendizagem ocorre naturalmente fora da escola. “A criança, mergulhada nas práticas sociais próprias da cultura onde vive, vai, através das trocas comunicacionais, linguísticas ou outras, desenvolvendo o seu pensamento e formando os conceitos necessários para a vida social” (Pereira, 2002, p. 73).

Torna-se imprescindível ter em consideração os conhecimentos prévios de cada criança e da sua zona de desenvolvimento real, por meio da aprendizagem significativa, e alcançar conhecimentos duradores e efetivos que potencializem a aplicação do conhecimento, por sua vez, em atividades mais complexas.

O Construcionismo de Seymour Papert (Fino, 2017) recorre ao Construtivismo de Piaget como pedagogia que explica a génese e fenómenos da cognição, com ênfase na matemática⁵⁰, e sendo perspetivo crítico, que o irá habilitar a uma compreensão distanciada e empenhada da realidade em que vivemos.

[O] construcionismo de Seymour Papert, de entre as propostas pedagógicas verdadeiramente importantes e singulares, que surgiram nas últimas décadas, pelo facto de o construcionismo conjugar alguns dos elementos com maior

⁵⁰ Para definir o conceito de Matemática recorreremos a Fino (20) em: Matemática, pedagogia e o papel que ainda não têm nos estudos curriculares. O autor, baseado na obra *Spicilegium Didacticum* de Comenius, define Matemática “como a arte do discente, na sua tarefa de aprender a procurar e conhecer a ciência das coisas”.

potencial para atenderem às necessidades e aos interesses dos aprendizes do século atual (Fino, 2017, p. 32).

Assim, o pensamento construcionista amplia a visão construtivista, pois o modelo construcionista dá especial relevância a construções particulares do indivíduo, que são externas e partilhadas, e não somente ao facto do sujeito ser um construtor ativo da sua aprendizagem e de desenvolvimento. Para melhor compreender essa ideia de ampliação do conceito retenhamos o aprimoramento de Papert (1990, p.3):

“We understand ‘constructionism’ as including, but going beyond, what would cal ‘constructivism’. The word with the v expresses the theory that knowledge is built by the learner, not supplied by the teacher. Word with the n expresses the further idea that this happens especially felicitously when the learner is engaged in the construction of something external ora t least shareable ... a sand castle, a machine, a computer program, a book. This leads us to a model using a cycle of internalization of what is outsider, then externalization of what is inside and so on”.

Papert refere como suas principais influências inspiradoras nas bases do construcionismo Jean Piaget e do construtivismo. Papert refere-se ao construcionismo como:

Constructionism [...] shares constructivism’s connotation of learning as ‘building knowledge structures’ irrespective of the circumstances of the learning. It then adds that this happens especially felicitously in a context where the learner is consciously engaged in constructing a public entity [...]. If one eschews pipeline models of transmitting knowledge in talking among ourselves as well as in theorizing about classrooms, then one must expect that I will not be able

to tell you about my idea of constructionism. Instead, I must confine myself to engage you in experiences (including verbal ones) liable to encourage Your own personal construction of something in some sense like it. Only in this way will there be something rich enough in your mind to be worth talking about (Papert, 1991, p. 1).

Para Papert (1980a; 1981) o aspeto mais profundo da corrente do pensamento e discussão sobre a educação é o carácter eclético que reflete uma profunda confusão de pensamento acerca dos objetivos e propósitos a aprender e ensinar para a pedagogia.

Os inovadores em educação (...) podiam reformular (...) perspectivas arrojadas. (...) As crianças aprenderiam melhor se a aprendizagem realmente fizesse parte da experiência de vida; (...) se fossem responsáveis por seus próprios processos de aprendizagem; (...). Lamentavelmente, na prática, tais ideias não alçariam vôo. (...) A maioria dos profissionais que tentou seguir os grandes pensadores na educação foi forçada a ceder em tantas coisas que a intenção original perdeu-se (Papert, 2008, p. 29).

Fino (2017) considera que o Construcionismo é capaz de “conjugar alguns dos elementos com maior potencial para atenderem às necessidades e interesses dos aprendizes do século atual” (p. 32).

Papert (2008), com a sua atitude construcionista, caracterizada por minimalista, defende que, pelo processo, o aprendiz deve aprender muito, mas com o mínimo de interferências possíveis, pois cada intervenção impede novas descobertas. Segundo este autor, o professor atua como mediador do processo, existindo uma grande interação com o estudante, mas sem transmissão direta de conteúdos e assim

desenvolverá a Matemática e a construção do conhecimento será prazerosa. Esta construção será contínua e amplia-se quando o conhecimento é divulgado e posteriormente debatido, analisado, investigado e respeitado.

Para Papert (2008) a educação organizada, ou informal poderá ajudar ao certificar-se de que as crianças são apoiadas nos seus esforços aos diversos níveis: moral, psicológico, material e intelectual, adquirindo mais conhecimento.

2. A teoria da aprendizagem situada

Não colocando de parte as teorias anteriormente apresentadas, damos especial enfoque à perspectiva da teoria da aprendizagem situada. Segundo Martins (2016) esta teoria

é uma plataforma teórica ampla, composta por uma variedade de teorias e escolas de pensamento que partilham um entendimento comum de que a cognição é contextualizada no mundo físico, social e cultural em que as pessoas atuam, sendo atribuída particular importância à dimensão sociocultural (p. 54).

Esta teoria social considera que o sujeito aprende com base em atividades contextualizadas no seu quotidiano. Como tal, este tem em consideração o mundo físico, social e cultural pelo qual está envolvido, no qual se situa, e ainda as relações existentes entre os mesmos. Ou seja, nas palavras de Jean Lave e Etienne Wenger autores do livro *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation* (1991), a teoria da aprendizagem situada “shift the analytic focus from the individual as learner to learning as participating in the social world, and from the concept of cognitive process to the more encompassing view of social practice.” (Lave & Wenger, 1991, p. 43).

Segundo a perspectiva de aprendizagem situada destes autores, a aprendizagem situada é contínua e efetivada com a participação do sujeito no mundo. Uma vez que esta aprendizagem ocorre numa dada atividade, contexto e cultura, denomina-se como situada, pois, o sujeito envolve-se numa interação sociocultural com uma comunidade.

Como este processo, geralmente, é não-intencional, Lave e Wenger (1991) denominam-no por “participação periférica legítima⁵¹” (p. 29) enquadrando-o na participação no mundo, dirigida à plena participação nas práticas socioculturais de uma comunidade.

Apesar deste processo, desenvolvido por Lave e Wenger, não ter sido idealizado para contextos no âmbito escolar, mas para aprendizagens em contextos não formais, muitos autores têm se dedicado ao estudo das suas implicações neste âmbito considerado mais formal. Assim, também nas atividades desenvolvidas no âmbito acadêmico, a aprendizagem situada não acontece baseada em livros ou mesmo ferramentas digitais, esta prática decorre das ações e negociações entre as pessoas.

Para Lave e Wenger (1991) “a participação periférica refere-se a estar localizada no mundo social. Lugares e perspectivas em mudança fazem parte das trajetórias de aprendizagem dos atores, das identidades em desenvolvimento e formas de afiliação”. Aplicando ao contexto educativo, falamos de legitimidade da participação, quando o estudante pertence a um grupo, que lhe confere a possibilidade de ambos aprenderem, de se engajarem socialmente nas comunidades de prática, ou seja, de construir o conhecimento. Cada sujeito tem a responsabilidade de se envolver no processo e com os outros sujeitos envolvidos no

⁵¹ Traduzido de Lave & Wenger (1991).

mesmo. O cerne da aprendizagem situada reside na “community of people and the relations of mutual engagement by which they can do whatever they do” (Wenger, 1998, p. 73). Todos formam a comunidade de prática.

3. A comunidade de prática e o conhecimento socialmente construído

Segundo Lave & Wenger (1991) na aprendizagem situada procura-se mais do que a habilidade de conhecimento técnico, pelo que se recorre a uma comunidade de prática. Note-se que Lave e Wenger (1991, p. 98) definem a comunidade de prática como “a set of relations among persons, activity, and world, over time and in relation with other tangencial and overlapping communities of practice” (p. 98).

Martins (2016, p. 39) define a mesma noção como:

Uma comunidade de prática constitui-se por um grupo de pessoas, que se une espontaneamente, não só com o objetivo de partilhar interesses comuns, mas também, e principalmente, de reportar as suas atividades e de se empenhar colaborativamente em práticas que potencializem a sua aprendizagem e beneficiem o seu desempenho as comunidades de prática são a materialização dos grupos sociais onde a aprendizagem ocorre

Também Correia (2011, p. 129) considera uma comunidade de prática como “a materialização dos grupos sociais onde a aprendizagem ocorre”. O mesmo autor salienta que

[a] comunidade de prática vai emergir deste interesse comum e da interacção entre os participantes, o que implica que as comunidades não possam ser

criadas, elas só podem ser “concebidas para. (...) o [seu] propósito é o desenvolvimento de capacidades nos seus membros, e a construção e troca de conhecimento. Os membros seleccionam-se a si próprios, estão unidos pelo gosto, pelo comprometimento e pela identificação com os conhecimentos do grupo, e a sua duração depende do interesse na sua manutenção (p. 129).

Lave e Wenger (1991), ao longo da sua obra, focam duas ideias basilares implícitas às comunidades de prática:

(...) is not merely situated in practice – as if it were some independently reifiable process that just happened to be located somewhere; learning is an integral part of generative social practice in the lived-in world (p. 35).

To take a decentered view of master-apprentice relations leads to an understanding that mastery resides not in the master but in the organization of the community of practice of which the master is part: The master as the locus of authority (in several senses) is, after all, as much a product of the conventional, centered theory of learning as is the individual learner (p. 94).

Nesta visão de processo independentemente reificável na prática social vivida no mundo e de visão descentrada no mundo das relações mestre-aprendiz, torna-se imperativo compreender como é alicerçada a aprendizagem nestas comunidades de prática. Para tal, recorremos novamente a Lave e Wenger (1991) que salientam que em contexto de práticas sociais

learning involves the whole person; it implies not only a relation to specific activities, but a relation to social communities. (...) Learning only partly – and often incidentally – implies becoming able to be involved in new activities, to

perform new tasks and functions, to master new understandings. Activities, tasks, functions, and understandings do not exist in isolation; they are part of broader systems of relations in which they have meaning. These systems of relations arise out of and are reproduced and developed within social communities, which are part of systems of relations among persons. ... [Learn] is itself an evolving form of membership between persons and their place and participation in communities of practice. Thus identity, knowing, and social membership entail one another. (p. 53)

É através da interação sociocultural que o sujeito adquire, de forma progressiva, certas convicções e comportamentos e se torna mais ativo e envolvido na cultura. Deste modo, estabelecem-se relações importantes entre os membros da comunidade e o processo de participação e construção do conhecimento. Note-se que “each of its aspects is indispensable in defining the others and cannot be considered in isolation. Its constituents contribute inseparable aspects whose combinations create a landscape of community membership” (Lave & Wenger, 1991, p. 35).

São as relações entre os sujeitos (novos e mais antigos) da comunidade, recorrendo a atividades, identidades, artefactos e comunidades de conhecimento e prática que levam os sujeitos ao significado da aprendizagem, fazendo-os participantes plenos da prática social.

O seu processo de participação é crucial, pois, sendo fundamentalmente social, está intimamente conectado às aprendizagens e ao aperfeiçoamento de destrezas em práticas de contexto social. Esta dinâmica processual configura-se no engajamento do sujeito que, deste modo, passa da condição de aprendiz, à condição de old-timer.

Lave e Wenger (1991) consideram que todo este processo se assume como um currículo de aprendizagem, onde são desenvolvidas novas práticas em

oportunidades situadas que surgem. Este está diretamente relacionado com as práticas do quotidiano, tornando-se assim essencialmente situado. Também para estes autores, “the practice of the community creates the potential “curriculum” in the broadest sense – that which may be learned by newcomers with legitimate peripheral access” (Lave & Wenger, 1991, p. 35).

Outro conceito, além de participação, muito importante para Wenger (1998), é o de reificação. É através deste que se descreve a produção de significado do sujeito, a partir do engajamento com o mundo. Reificar é dar forma concreta a algo abstrato. O mesmo autor defende que qualquer comunidade de prática, produz abstrações, artefactos, termos e conceitos que reificam algo dessa prática numa forma estática.

De acordo com Lave e Wenger (1991), são os artefactos, ou também as denominadas ferramentas, que estão incluídos no reportório da prática (Wenger, 1998) e integram um manancial de recursos partilhados na comunidade, nomeadamente: rotinas, símbolos, ferramentas, tecnologias, esquemas, histórias, gestos, entre outros. Estes são recursos aliciantes e fundamentais para a participação do sujeito e que lhe facilitarão o sucesso da aprendizagem.

Em contexto educativo, comunidade de prática é constituída por um grupo de pessoas que se uniu com o objetivo de efetuar aprendizagens e que tenta encontrar interesses comuns de modo a colaborar com empenho em atividades que proporcionem e melhorem a sua aprendizagem. O termo atividades não implica necessariamente artefactos físicos, mas também as próprias relações de mútuo engajamento (conceptuais) entre diversos membros da comunidade e tudo aquilo que possam fazer (Wenger, 1998).

Fernandes (2014), baseando-se na Teoria da Aprendizagem Situada, vê “a aprendizagem como participação, [e] defende que, para aprender, as pessoas têm

que se empreender conjuntamente” (p. 30). Fernandes (2014), argumenta ainda que, “para aprender é preciso participar nas práticas e ter um propósito a alcançar. (...) Envolve ação e reflexão sobre essa ação por parte de quem aprende” (p. 30). Cavallo (2000), por sua vez, denomina esta dinâmica como construção de compreensões pelos participantes.

4. Os ambientes de aprendizagem emergentes numa comunidade de prática e o papel do professor

Os ambientes de aprendizagem emergentes constituem-se como uma comunidade de prática, ideia anteriormente explorada. São os sujeitos que os vivenciam, os experienciam e partilham as ações e os comportamentos que dão origem a um caráter da comunidade que se imprimiu em cada um dos seus membros.

A diferente abordagem à aprendizagem, realizada nos ambientes de aprendizagem emergente, decorre essencialmente de uma mudança na organização num ambiente considerado formal apesar de, por vezes, também ocorrer em ambientes não formais, e mesmo informais.

Outro foco central, em contexto educativo, apresentado por Lave e Wenger (1991), é a adoção de uma visão descentralizada das relações professor-estudante, em que o professor ajusta a organização da comunidade de prática, e é a autoridade, mas recorre à negociação de significados, pois estes são resultado da relação dinâmica existente entre os sujeitos e o mundo que os rodeia, podendo ser reconstruídos após novas situações que desencadeiam outras ações e interpretações.

Tal como o pressuposto no Decreto-Lei n.º 240/2001, o professor deve “fomentar o desenvolvimento da autonomia dos alunos e a sua plena inclusão na

sociedade, tendo em conta o carácter complexo e diferenciado das aprendizagens escolares” (p. 5571).

É imprescindível deixar de olhar para as crianças como “tábuas rasas”, partindo da zona de desenvolvimento real, isto é, das suas experiências e conhecimentos prévios para estimular momentos de aprendizagem. Nesta linha, é papel do professor “procurar saber quais os conhecimentos da criança e tomar esses conhecimentos como ponto de partida para a construção e aquisição de novos conhecimentos” (Pereira, 2002, p.76), pois são os professores os responsáveis pela submissão das candidaturas e pelo estabelecimento de parcerias dos projetos no âmbito do programa Erasmus+.

Valente (s.d.) refere que os professores têm de “(...) saber desenvolver pessoas, apoiando o reconhecimento e a valorização das suas potencialidades (...)” (p. 288), assistindo a “(...) motivação para aprender a aprender, a construção da identidade pessoal e a elaboração de um projecto de vida que lhes permita enfrentar com sucesso a sua participação num mundo em contínua mudança, instável e incerto” (Valente, s.d., p. 288).

Só podemos entender o ensino e a aprendizagem quando estamos neles envolvidos, quando olhamos para a importância de cada interveniente e nos apercebemos das relações que se estabelecem, tomando em consideração o contexto físico e social em que estes ocorrem, ou seja, situando a aprendizagem no seu todo, e não generalizando (Lave & Wenger, 1991).

Apesar de estar muito conectado à educação não formal, ou seja, à aprendizagem que se desenvolve fora currículo escolar, formal, ou oficial, e sendo frequentes uma grande variedade de atividades de aprendizagem não formal nos projetos desenvolvidos no âmbito do Erasmus+, durante as mesmas os jovens

experienciam intercâmbios, cooperação, ação cultural e cívica. Segundo o texto orientador do Erasmus+ (2021), a aprendizagem não formal e informal garante aos jovens oportunidades apropriadas de atividades de aprendizagem informal relacionadas com a participação ativa dos jovens, que lhes permite adquirir competências essenciais que contribuem para o seu desenvolvimento pessoal e sociopedagógico fazendo, por conseguinte, que a sua participação seja mais ativa na sociedade, aumentando assim as suas perspetivas futuras de emprego.

Segundo (Wenger, 1998), o sujeito, neste caso o aprendiz, precisa ser envolvido em práticas significativas e criativas em contextos, e com recursos que lhe transmita emoções que melhorem a sua participação em todo o processo de aprendizagem e que o direcionem para os seus próprios objetivos, fazendo emergir as suas capacidades geradoras de novos conhecimentos, atuando em prol da comunidade em que está inserido.

Segundo Passos (2015) sendo “o ensino é uma prática social concreta, dinâmica, multidimensional, interativa, sempre inédita e imprevisível. É um processo que sofre influências de aspectos económicos, psicológicos, técnicos, culturais, éticos, políticos, institucionais, afetivos, estéticos” (s/p), a docência torna-se muito exigente, requerendo muito trabalho e empenho por parte dos docentes.

Alarcão (1998) afirma que

“o conhecimento do professor não é meramente académico, racional, feito de factos, noções e teorias, como também não é um conhecimento feito só de experiência. É um saber que consiste em gerir informação disponível e adequá-la estrategicamente ao contexto da situação formativa, em que, em cada instante, se situa sem perder de vista os objetivos traçados. É o saber agir em

situação. (...) o professor (...) ser pensante e crítico, com responsabilidades sociais no nível da construção e do desenvolvimento da sociedade” (p. 104).

Tardif (2002) refere “que o exercício da docência é, em boa parte, determinado por aquilo que o(a) professor(a) é enquanto pessoa, pela forma como pensa, age, seus valores, sua vivência, sua personalidade” (p. 3). Assim, o docente torna-se num elemento central numa época em que a Europa se vê confrontada com grandes mudanças culturais e socioeconómicas e que, por isso, procura, nos domínios da educação, formação, juventude e desporto, um apoio para ultrapassar os principais desafios que enfrenta (Rodrigues, 2019).

ESTUDO EMPÍRICO

Capítulo V – Metodologia da investigação

1. Contextualização da Investigação

1.1. Justificação do tema de investigação

Em educação, a visão global, sistémica e transdisciplinar mais significativa e relevante neste momento histórico, precisa urgentemente, ultrapassar a visão compartimentada, disciplinar, única e isolada (Behrens, 1999). Presentemente não é viável recorrer a um currículo fechado, verticalizado, acrítico, não reflexivo e fora da realidade do educando.

A UE apostou na juventude para ultrapassar os seus principais e atuais desafios, estando a mesma presente nos cinco objetivos da estratégia Europa 2020, e conservando-se na estratégia Europa 2030, os domínios da educação, formação, juventude e desporto assumem especial destaque. Estes foram contemplados com um orçamento, através do programa Erasmus+, de 14,7 mil milhões de euros, para 2014-2020 e de 26,2 mil milhões de euros, para 2021-2027. Tal conhecimento suscitou muito interesse em desvendar se o programa Erasmus+, Educação e Formação, no ensino regular, potencia algum tipo de inovação no atual currículo.

Sendo a juventude vista pela UE como recurso essencial na criação de sinergias de cooperação intersectorial, e visando como objetivos primordiais do programa Erasmus+, para o Ensino Escolar, a promoção da aquisição de aptidões e competências básicas dos estudantes, que contribuem para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, bem como para uma cidadania europeia ativa, surge o interesse de desvendar se o programa Erasmus+ Educação e Formação, no ensino regular, potencia algum tipo de rutura no currículo.

Após alguns anos de docência e de observação de muitas dinâmicas de diversos projetos em ambiente escolar, recentemente, tornou-se notório que o programa Erasmus+ é mote para o desenvolvimento de projetos no seu âmbito que movimentam imensos professores, das diversas áreas curriculares, tal como os seus alunos, com temáticas atuais e globais. Citando David Hume

(...) Nenhum objeto jamais revela, pelas qualidades que aparecem aos sentidos, nem as causas que o produziram nem os efeitos que dele provirão; e tampouco a nossa razão é capaz, sem a ajuda da experiência, de fazer qualquer inferência a respeito de questões de facto e existência real (Hume, 2002, p. 43).

Nesta perspetiva, considera-se que as questões de estudo surgiram de uma experiência anterior impactante, que nos despertou imenso interesse e que delimitaram o percurso investigativo (Quivy & Campenhoudt, 2005). Para nós a educação deve ser vista, por todos, e mais especificamente pelos docentes, como um processo para favorecer a aptidão natural da mente, que de acordo com Morin (2002) deve dar primazia ao livre exercício da curiosidade, utilizando conhecimentos existentes, de forma a superar os paradoxos provocados pelo progresso nos conhecimentos especializados, em que os saberes devem ser contextualizados e integrados nos seus conjuntos naturais de modo a que as mentes não percam as suas aptidões naturais e a perceção do global, para resolver os problemas essenciais e, de modo mútuo, estimular o pleno emprego do intelecto global. Morin (2014) afirma que “há inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre os saberes separados, fragmentados, compartimentados entre disciplinas e, por outro lado, realidades e

problemas cada vez mais polidisciplinares, transversais, multidimensionais, globais, planetários” (p. 13).

1.2. Definição do problema, questões e objetivos da investigação

Preservando os nossos princípios e valores, em consonância com Morin (2002), pensamos ser impreterível que o sistema educativo se estruture de modo a formar os jovens com competências para promover o seu próprio conhecimento, fazendo emergir as suas capacidades geradoras de novos conhecimentos. Uma vez que “[a] investigação é, afinal, a produção de conhecimento sobre o mundo – no nosso caso, o mundo da prática educativa” (Merriam, 2002, p. 3), com este trabalho investigativo, pretende-se compreender a dinâmica dos projetos desenvolvidos no âmbito do programa Erasmus+ Educação e Formação, no ensino regular, numa perspectiva de rutura curricular, na Escola_A.

Recuperando Rodrigues (2008), “compreender é interpretar finalidades que reflectem valores, crenças e motivações” (p. 239), e é com este “reconhecimento de sentidos” (Rodrigues, 2008, p. 239) que propomos deslindar se o modelo atual de educação, que segundo Fino (2017) reside na “monotonia governada por um currículo cada vez mais supranacional”, pode recuperar o conceito de pedagogia, beneficiando da “época de grande e acelerada transformação, impulsionada pelo desenvolvimento tecnológico” (p. 32), e do Pilar Europeu dos Direitos Sociais, o qual se funde com o sentimento da identidade europeia, esperando assim construir um melhor futuro possível para os cidadãos europeus e os demais cidadãos dos países parceiros.

Apple (1999) relaciona o aparelho cultural e o educativo com a teoria de controlo social, argumentando que estes são constituintes da mesma. O mesmo alega

que a escola tem como função “transmitir informação e ensinar competências curriculares técnicas a todos os estudantes, de modo que cada um tenha oportunidades iguais no mundo económico” (pp. 46-47), e não esconde que estes princípios orientadores não são neutros, pois estão claramente interrelacionados com as visões económicas e políticas. Também Bobbitt (1918) apresenta como propósito do currículo uma ligação à comunidade onde a escola está inserida, assumindo um papel social que requer uma “grande consciência de grupo”⁵², o que leva a determinados pressupostos epistemológicos e ideológicos que geram ambientes conceptualizados e com tradições.

Sendo a atitude interrogativa o ponto de partida para a construção do conhecimento científico, e tendo como base a curiosidade, esta investigação parte de uma questão norteadora e “exige disponibilidade que se assume na inquietação de um espírito” (Rodrigues, 2008, p. 250). Tal incorpora em nós, investigadoras uma abertura de espírito, ou seja, uma disponibilidade mental para aceitar novas evidências, sabendo que muitas vezes, nos possa conduzir à própria refutação das ideias que se têm como adquiridas até um dado momento.

A construção desta investigação desenvolve-se com base na exploração de elementos encontrados no percurso investigativo que se alicerça na identificação das principais particularidades da população do estudo de forma precisa e informativa (Bento, 2011).

Fazendo parte de uma região ultraperiférica, a Região Autónoma da Madeira (RAM) é enquadrada em políticas educativas e curriculares não só nacionais mas, também, supranacionais. Neste sentido, colocamos como problemática de

⁵² A expressão “grande consciência de grupo” é utilizada por Bobbitt na sua obra *The Curriculum* em 1918.

investigação a seguinte questão: será que o programa Erasmus+ Educação e Formação potencia algum tipo de rutura no currículo? Assume-se como objetivo geral do estudo uma análise às dinâmicas dos projetos desenvolvidos na ESCOLA_A, no âmbito do programa Erasmus+, numa perspetiva de rutura curricular.

O nosso trabalho tem como segmentos de investigação saber

Q1- Quais as diretrizes do programa Europeu Erasmus+ relativamente à Educação e Formação?

Q2- Quais as medidas tomadas pelo órgão de gestão da ESCOLA_A para a implementação do programa Erasmus+ Educação e Formação?

Q3- Quais os projetos do programa Erasmus+ Educação e Formação implementados na Escola_A?

Q4- A implementação dos projetos do programa Erasmus+ Educação e Formação tem impacto na ESCOLA_A?

Q5- Verificar se o programa Erasmus+ Educação e Formação através dos projetos potencia a inovação pedagógica e rutura no currículo?

As quais têm como objetivos específicos:

O1- Conhecer as diretrizes do programa Europeu Erasmus+ para a Educação e Formação.

O2- Conhecer as medidas políticas locais, na ESCOLA_A, para a implementação do programa Erasmus+ para a Educação e Formação.

O3- Conhecer os projetos do programa Erasmus+ Educação e Formação na ESCOLA_A.

O4- Analisar o impacto da implementação das práticas desses projetos do programa Erasmus+ na ESCOLA_A.

O5- Analisar os projetos desenvolvidos na escola ESCOLA_A no âmbito do programa Erasmus+, numa perspetiva de rutura curricular.

Ao eleger o tema, inicia-se uma das etapas mais importantes do trabalho de investigação, pois, segundo Martins e Lintz (2000), ao escolher uma temática viável, importante e original, estão facilitadas as etapas seguintes do estudo, não ignorando a importância do pensamento crítico, ao longo de toda a investigação, uma vez que todas as conclusões e procedimentos são objeto de uma firme monitorização crítica que conduz à sua reformulação.

Também Quivy e Campenhoudt (2005), salientam como “critérios de uma boa pergunta de partida” (p. 34) de investigação: a clareza, alcançando “a precisão e [a] concisão do modo de formular a pergunta” (p. 35), “[n]ão encerra imediatamente o trabalho numa perspetiva restritiva e sem possibilidades de generalização” (p. 36), possibilitando a coleta e a análise de dados; a exequibilidade, conectada “ao carácter realista ou irrealista do trabalho” (p. 37), ou seja, se a investigação pode ser executada; e a pertinência, se o “registo (explicativo, normativo e preditivo...) (...) se enquadra” (p. 38), uma vez que estes devem ser relevantes à investigação. Bento (2011) adita-lhe a característica da ética, o que na nossa opinião faz todo o sentido, pois “toda a acção humana é orientada por valores. E tais valores podem ser entendidos como fins ou como meios” (Rodrigues, 2008, p. 100).

Consideramos o tema do nosso estudo, além de viável, importante e original, pois existem muitos estudos científicos relativos ao programa Erasmus+ no ensino superior, mas consideramos que existe uma lacuna na produção científica relativamente ao ensino regular e se esse programa se enquadra numa rutura curricular. Note-se que é o pensamento humano que permite o crescimento do conhecimento (Rodrigues, 2008). Assim, quando investigamos em educação,

reconhecemos problemas, mas admitimos que os quais não são necessariamente resolvidos.

1.3. A edificação do paradigma emergente e o conhecimento científico

O processo de criação do conhecimento científico foi durante muito tempo encarado de modo positivista. Contudo, o surgimento de questões, levantadas pelos limites que a racionalidade impõe a si mesma, levaram à procura de alternativas. Vislumbrou-se, então, um paradigma emergente não somente científico, mas também social. Um paradigma edificado pela revolução na ciência, que passou a reconhecer o “conhecimento científico-social”, para além do “científico-natural” (Santos, 1995, p. 70).

Santos (1995) classifica-o como um “paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente” (p. 60). Santos (1995, p. 61) considera que “distinção dicotômica entre ciências naturais e ciências sociais deixou de ter sentido e utilidade”, pois as condições sociais e culturais passaram a ter significância. O pós-modernismo tomou lugar, marcado pelas rápidas e constantes mudanças de toda a sociedade, sujeitos e instituições (Hall, 2006). Constituiu-se, então, um novo “modelo global de racionalidade científica” (Santos, 1995, p. 21).

Segundo Santos (1995), passamos a assistimos a uma simbiose entre as ciências e a sociedade, sendo que uma não pode ser descartada pela outra, dado que a ciência atual é construída no seio de uma sociedade que tem a capacidade de a modificar. Verificamos que “os modelos explicativos das ciências sociais vêm subjazendo ao desenvolvimento das ciências naturais (...), uma vez formuladas no seu domínio específico, se aplicam ou aspiram aplicar-se no domínio social” (Santos, 1995, p. 67). Assim, devem ser quebradas quaisquer dicotomias entre ambas, além

de também serem eliminadas quaisquer fragmentações de conhecimentos, e consequentemente assumindo o conhecimento como um todo (Santos, 1995, pp.76).

O conhecimento é uma cadeia onde as ciências do espírito e as ciências da natureza, por serem distintas, exigem polos de unificação que articulem os saberes através da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. O seu princípio é filosófico. O seu fim também. Em ambos os casos intima à reflexão. Toda a problemática do conhecimento, e por consequência da educação, são questões essencialmente filosóficas (Rodrigues, 2008, p.240).

“O conhecimento científico, qualquer que ele seja, é uma construção humana exultante de interações complexas envolvendo sujeitos e objetos em que nem uns nem outros têm a hegemonia” (Valadares, 2000, p. 100), assim o nosso estudo aponta para uma construção do conhecimento científico socialmente construído, no qual nós enquanto investigadoras somos “produto e produtor[as]” (Rodrigues, 2008, p.239). Temos então que “o objecto é a continuação do sujeito por outros meios” (Santos, 1995, p. 83), no mundo cognoscível já não é viável a separação entre sujeito e objeto de pesquisa, sendo necessária a reflexão sobre os mesmos.

Outro foco deste paradigma emergente, resultante dos anteriores, é o reconhecimento que no senso comum existem plenitudes que podem contribuir para o crescimento do conhecimento científico, e vice-versa, construindo assim uma melhor relação do ser humano com o mundo. Assim, “O sujeito, que a ciência moderna lançara na diáspora do conhecimento irracional, regressa investido da tarefa de fazer erguer sobre si uma nova ordem científica (Santos, 1995, p. 69).

A ciência, enquanto atividade humana, evidencia os seus principais interesses, aspetos sociais e relações Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente. Tal como já

referimos anteriormente, o espírito científico é movido pela problematização, pelo questionamento.

É assim que, em todas as ciências rigorosas, um pensamento inquieto desconfia das identidades mais ou menos aparentes e exige sem cessar mais precisão e, por conseguinte, mais ocasiões de distinguir. Precisar, retificar, diversificar são tipos de pensamento dinâmico que fogem da certeza e da unidade, e que encontram nos sistemas homogêneos mais obstáculos do que estímulo. Em resumo, o homem movido pelo espírito científico deseja saber, mas para, imediatamente, melhor questionar (Bachelard, 1996, p. 21).

A construção de um “cenário explicativo e compreensivo do real” (Rodrigues, 2008, p.239) realiza-se com diversos pontos de vista que desta forma representam uma elocução previamente contaminada (Rodrigues, 2008).

Ao entrar na complexidade dos fenômenos e ir além das aparências, o conhecimento científico torna-se analítico. Assume-se, assim, como um processo cumulativo e aberto, que evolui com a substituição de teorias menos aptas por novas formas de explicação científica. Esta refutação é vista como crítica e com vista à sua melhoria.

Segundo Rodrigues (2008),

Nenhuma resposta a uma pergunta forma uma rede de perguntas na qual a resposta por responder está incluída. Uma resposta não neutraliza o problema. A natureza não é fechada. Nenhuma resposta pode se dar como o fim, porque ela iria se promover a Verdade. Nenhuma afirmação acerca do mundo é inquestionável e incontestável (p.245).

Lyotard (s.d.), na sua obra, A condição pós-moderna, refere que a expansão da ciência se faz graças ao contraexemplo, o ininteligível, a procura do paradoxo e a sua legitimação através de novas regras de raciocínio como trabalho de argumentação. Relembremos Nietzsche, no início do texto Sobre verdade e mentira no sentido extramoral, e onde patenteia a fragilidade e volatilidade do conhecimento humano.

Na natureza, não há nada tão ignóbil e insignificante que, com um pequeno sopro daquela força do conhecimento, não inflasse, de súbito, como um saco e assim como todo carregador de peso quer ter seu admirador, o mais orgulhoso dos homens, o filósofo, acredita ver por todos os lados os olhos do universo voltados telescopicamente na direção de seu agir e pensar (Nietzsche, 2007, WL/VM 1, KSA 1.875).

Continua o seu pensamento questionando o conhecimento humano absoluto da realidade, que ainda muito frequentemente nos deparamos.

O que é, pois, a verdade? Um exército móvel de metáforas, metonímias, antropomorfismos, numa palavra, uma soma de relações humanas que foram realçadas poética e retoricamente, transpostas e adornadas, e que, após uma longa utilização, parecem a um povo consolidadas, canônicas e obrigatórias: as verdades são ilusões das quais se esqueceu que elas assim o são, metáforas que se tornaram desgastadas e sem força sensível, moedas que perderam seu cunho e agora são levadas em conta apenas como metal, e não mais como moedas (Nietzsche, 2007, WL/VM 1, KSA 1.880).

A visão mutável da Ciência num mundo orgânico iniciou-se na época Moderna, com observações ocorridas na física e na astronomia após Copérnico, Galileu e

Newton, mas foi com a Pós-Modernidade que se tomou consciência crescente da descontinuidade, da não linearidade, da diferença, da incerteza, do acaso, do desvio e da desordem (Morin, 2002). A mudança não traduz uma teoria coesa, mas reflete um abrangente leque de campos políticos, estéticos, epistemológicos, com olhares de múltiplas perspectivas (Silva, 2000).

Relembremos os rombos no paradigma da ciência moderna (Santos, 1995), começando por Einstein e a impossibilidade de verificação da simultaneidade de acontecimentos distantes, podendo penas ser definida. Ou a impossibilidade de medição de um corpo de Heisenberg e Bohr, que alegam que após o processo de medição de um objeto, a interferência no mesmo faz com que este não seja o mesmo no final da medição. O princípio da incerteza de Heisenberg e os erros da medição da velocidade e da posição das partículas, ou mesmo o teorema da incompletude de Gödel e as suas impossibilidades de sistemas formais e prova de consistência. Revuz (s/d) diz-nos que

A mecânica newtoniana, a mecânica relativista e a mecânica ondulatória são três teorias matematicamente válidas e fisicamente válidas também, cada uma à sua escala e no seu domínio.

Aliás, podem existir teorias incoerentes e sem validade matemática, como foi o caso da mecânica quântica clássica, antes da mecânica ondulatória, e é hoje o da teoria quântica do campo, que procuram aproximar-se da realidade física, mas à custa de incoerências que tornam melindrosa a respectiva manipulação, conferindo aos resultados obtidos valor puramente conjectural. Tais teorias só fragmentariamente, e não no conjunto, são inteligíveis. Falta-lhes ainda uma

axiomatização correcta, a qual, respeitando os resultados físicos adquiridos, lhes dê coerência e possibilidade de prever com segurança (p. 34).

Assume-se que a construção do conhecimento científico não é definitiva, devido à sua evolução constante.

Em consonância com esta ideia, Karl Popper (2008), no prefácio da sua obra “Conjecturas e refutações – O progresso do conhecimento científico”, refere que o conhecimento científico

“progride por meio de antecipações justificadas (ou não); “palpites”, tentativas de soluções por meio de conjecturas, (...) que são controladas pelo espírito crítico; isto é, por refutações, que incluem testes rigorosamente críticos. Elas podem vencer esses testes, mas nunca são justificadas de modo positivo: não se pode demonstrar que sejam verdades seguras, ou mesmo “prováveis” (...). O exame crítico das nossas conjecturas tem importância decisiva: põe em evidência nossos erros e nos leva a compreender as dificuldades do problema que podemos solucionar. (...) a refutação de uma teoria (...) constitui sempre um passo que nos aproxima da verdade. Desta forma, aprendemos com os erros (s/p).

Tal justifica a abertura do seu livro com as citações de Oscar Wilde: “Experiência é o nome que todos damos a nossos erros” (s/p). e de John Wheeler: “Todo o nosso problema consiste em fazer com que nossos erros sejam tão breves quanto possível...” (s/p).

Então, pelo princípio da falsificabilidade de Popper⁵³, que contestava o princípio de verificabilidade dos filósofos do Círculo de Viena, nunca se prova uma teoria científica, pois qualquer teoria só adquire o estatuto científico pela sua falsificabilidade⁵⁴, assim “a ciência não pode ser vista como um “corpo de conhecimentos”, mas sim como um sistema de hipóteses, ou seja, um sistema de conjecturas ou antecipações que não admite, em princípio, justificação, com o qual, entretanto, operamos enquanto puder sobrepujar os testes a que for submetido” (Popper, 2008, p. 349). É um conhecimento provisório.

2. A escolha do método

Considerando que é o processo de investigação que produz o conhecimento científico, denotamos que a este está inerente um determinado faseamento metodológico. Contudo, o método científico não é um processo rígido e lógico, ou seja, não é uma sequência, uma série de passos aplicáveis a todas as problemáticas ou a todos os estudos futuros (Moreira, 1993). Moreira (1993) ressalva que nem sempre os estudos realizados conseguem alcançar qualquer descoberta ou conclusão, sendo necessário recorrer a novas hipóteses.

A escolha da metodologia prende-se intrinsecamente com a problemática em estudo, além dos conhecimentos em torno da mesma. Kuhn (2009) considera que a construção do método científico ocorre ao longo do tempo com a evolução da própria

⁵³ Conceito desenvolvido inicialmente por Karl Popper nos anos 30 do século XX. A falsificabilidade de uma teoria ocorre quando “dispomos de enunciados básicos aceites que a contradigam. (...) Só a diremos falseada se descobrirmos um efeito suscetível de reprodução que refute a teoria” (Popper, 2008, p. 91).

⁵⁴ Popper distingue falsificabilidade de falsificação. falsificabilidade é “um critério de caráter empírico de um sistema de enunciados” (Popper, 2008, p. 91). Falsificação “regras especiais que determinarão em que condições um sistema há de ser visto como falseado” (Popper, 2008, p. 91).

ciência e suas teorias, sendo cruciais os paradigmas no método científico, pois as suas mudanças constituem revoluções científicas.

Bogdan e Taylor (1994) recordam que a investigação qualitativa em Ciências Sociais, nomeadamente na Educação, nem sempre foi assumida como uma metodologia científica. Estudos em investigação educacional tradicional apontam o ano de 1954 como o ponto de viragem na investigação educacional, o início do seu reconhecimento.

Nos anos sessenta, a investigação qualitativa, representava o pensamento democrático, originando inovações e desenvolvimentos metodológicos, mas é nos anos oitenta, com o pós-modernismo, como já visto anteriormente, que se torna problemático o entendimento de determinado trabalho como científico. A caracterização de um trabalho realiza-se mediante o discurso da ciência, ou seja, com base numa reflexão das suas convenções e atitudes (Bogdan e Taylor, 1994).

Mas será a ciência uma atividade racional e objetiva? Uma coisa sabemos, a Ciência não constitui uma procura totalmente objetiva da verdade. Fatores como a personalidade dos cientistas, o contexto em que trabalham e a competição e cooperação entre equipas científicas interferem de múltiplas formas na escolha temática dos projetos de investigação e na interpretação de resultados.

Analisando os mecanismos da produção de conhecimento estabelecemos uma relação entre o pensar, o sentir e o fazer, ressaltando-se que todos os conhecimentos que o homem detém são formados através desta interação (Moreira, 1993).

Subentende-se por “pensar”, elaborar uma fundamentação teórica e consequentemente as orientações do que deve ser estudado e observado, ou seja, a pesquisa necessária à produção do conhecimento científico. No que concerne ao “fazer”, este confere o domínio metodológico do estudo ou da investigação que se

está a realizar, no entanto, este domínio não poderá ser afastado da teoria e do domínio afetivo. Relativamente ao “sentir”, este aspeto é o que mais descuido apresenta (Moreira, 1993). De acordo com Moreira (1993), para que se possam elaborar pesquisas, o pesquisador deve sentir, errar e acertar.

No campo das ciências sociais a ciência assume-se como subjetiva e não objetiva como no caso das ciências naturais. A ciência social visa a compreensão dos fenómenos sociais, recorrendo a atitudes mentais e ao sentido que os sujeitos conferem às suas ações (Sousa, 1995, pp. 38-39). Como tal a utilização de métodos de investigação e critérios epistemológicos, embora distintos dos empregues nas ciências naturais, e dos métodos qualitativos alternativos ou aliados aos quantitativos, perspetivam a aquisição de um conhecimento intersubjetivo, descritivo e compreensivo, defrontante a um conhecimento objetivo, explicativo e nomotético (Santos, 1995, pp. 38-39).

Não confundamos os conceitos de compreensão com opinião, à qual segundo Bachelard (1996) a Ciência se opõe, em geral, sendo que constitui um obstáculo epistemológico que deve ser afastado em qualquer investigação. Reforcemos que atualmente, o conhecimento científico é adquirido através da observação científica e do raciocínio, deixando de parte o conhecimento mítico, religioso e filosófico.

As abordagens qualitativas em educação atingiram o seu auge com a flexibilização das atitudes que se apoderou da imaginação das pessoas (Bogdan e Taylor, 1994). Atualmente, já não existem grandes questionamentos quanto à viabilidade ou cientificidade do método qualitativo. Recuperando Rodrigues (2008), “Em nome da coerência e da inteligibilidade o mundo, o mundo da educação, é cada vez mais científico. A exatidão do pensamento deixou de lado a desorientação, o vago, o que escapa à previsibilidade” (p. 251). Assim, considera-se que o facto de a

aquisição de conhecimento científico ocorrer através do método transmite segurança ao pesquisador.

Vemos então que o método consiste num conjunto de passos que permitem alcançar um determinado objetivo, construindo um caminho. Freixo (2012) define o método científico como o “processo de aquisição de conhecimentos definido pela utilização de métodos reconhecidos de colheita de dados, de classificação, de análise e de interpretação dos dados” (p.310).

Pardal e Correia (1995) assumem o método como uma ferramenta de trabalho que possibilita a pesquisa. Sendo que a definição de investigação engloba todas as tarefas, procedimentos teóricos e metodologias que têm como intenção dar resposta a uma questão problema da investigação, Bisqueira (1989) afirma que os métodos de investigação são o trilha para o conhecimento científico, sendo que as técnicas de investigação são meios auxiliares do método que formalizam os procedimentos concretos e particulares.

Almeida e Pinto (1995) definem os métodos como “caminhos críticos percorridos por uma formação científica através de múltiplas investigações que foram desembocando em conhecimentos estruturadores da sua matriz teórica” (p. 93), pelo que “competem aos métodos organizar criticamente as práticas de investigação” (p. 88)

Partilhando das ideias anteriores, Latorre et al. (1996) referem-se ao método como o caminho e às técnicas como sendo a forma de percorrê-lo. Fortin (2009) considera que os métodos de investigação conciliam os diferentes fundamentos filosóficos que suportam as prudências e as orientações de uma investigação.

Sousa (2005, p. 27) refere que “não existe, em rigor, um método científico (...) com princípios firmes, imutáveis e vinculantes (...). Com estas descrições e

fundamentações, não podemos assumir um método científico, mas sim vários métodos e modelos”.

A escolha das metodologias qualitativa ou quantitativa está relacionada com a posição paradigmática do investigador, os conhecimentos que possui dos métodos, do tema ou objeto da ação a analisar e ainda da disponibilidade temporal. Os paradigmas do investigador, ou seja, o conjunto básico de crenças ou a sua visão de mundo orientam-no não apenas nas escolhas de um método, mas ontologicamente e epistemologicamente de maneiras fundamentais (Guba & Lincoln, 1994).

O investigador, como humano tentar entender o mundo que o rodeia terá de assumir, segundo Dilthey citado em Stake (2012), que:

Só a partir das suas acções, das suas expressões fixas, dos seus efeitos sobre os outros poderá o homem aprender sobre si próprio; ou seja, ele aprende a conhecer-se apenas por um processo indirecto de compreensão. O que fomos outrora, como nos desenvolvemos e nos tornámos que somos, aprendemo-lo através do modo como agimos, dos lanos que em tempos adoptámos, da forma como marcámos presença nossa profissão, através de palavras mortas escritas no passado, de há muito formulados ... Nós só nós compreendemos a nós mesmos quando transferimos a nossa própria experiência vivida para todo o tipo de expressão das nossas vidas e das vidas das outras pessoas. (Stake, 2012, p. 51).

Assim, na ótica de Estrela (1999), “o sujeito observador e o objeto observado passaram a situar -se no mesmo território, único processo de compreensão de um real complexo e irreversível” (p. 5).

2.1. Os paradigmas científicos e os procedimentos éticos da investigação

Entenda-se por paradigmas “as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência” (Kuhn, 2009, p. 13). Morin (1996) esclarece que o conceito de “paradigma significa um tipo de relação muito forte, que pode ser de conjunção, disjunção, que possui uma noção lógica entre um conjunto de conceitos mestres” (p. 225).

De encontro a este entendimento, Coutinho (2014) define paradigma como um sistema de princípios, crenças e valores que orienta a metodologia e fundamenta as suas conceções numa dada epistemologia.

Nesta lógica, assumimos que o conceito de paradigma científico pode ser considerado como um conjunto aberto de asserções, conceitos ou proposições, logicamente relacionados e que orientam o pensamento e a investigação (Bogdan & Bilken, 1994, p.52).

Existem três grandes paradigmas nas Ciências Sociais e Humanas (Latorre et al., 1996; Bisquerra, 1989; Morin, 1996) o quantitativo, o qualitativo e o hermenêutico.

A metodologia quantitativa é deveras interessante e atraente, do ponto de vista analítico, pois leva à compreensão dos fenómenos pelo teste de hipóteses explicativas de relações causais, permitindo através de instrumentos estruturados, padronizados e objetivos a recolha de opiniões e atitudes conscientes e explícitas, facultando um distanciamento do investigador em relação ao objeto de estudo.

Stake (2012) afirma que na investigação quantitativa destaca-se “a explicação e o controlo” (p. 53). Ao escolher uma amostra representativa, a generalização dos resultados, dada a análise estatística de variáveis mensuráveis, é possível para uma

dada população, tal como a replicação do estudo por outro pesquisador e ainda posteriores comparações.

Relativamente à metodologia qualitativa esta assume um carácter contextual, uma vez que o investigador frequenta os locais de interesse para a investigação, onde ocorrem naturalmente os fenómenos do seu interesse e onde irá recolher os seus dados para posterior estudo.

Evidencie-se que “os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto” (Bogdan & Biklen, 2006, p. 48). Para Stake (2012) a investigação quantitativa privilegia “a compreensão das complexas inter-relações entre tudo o que existe” (p.53). Opta pela recolha de dados designados por qualitativos, que são ricos em “fenómenos descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” (Bogdan & Bilken, 1994, p.16).

Segundo Bogdan e Biklen (1994) a escrita “assume particular importância na abordagem qualitativa, tanto para o registo dos dados como para a disseminação dos resultados” (p. 49). Esta metodologia permite a compreensão rigorosa e profunda das causas de fenómenos humanos e sociais, e do seu significado para os indivíduos e a sociedade. Deste modo, permite-se em toda a sua complexidade num processo de natureza dialético (Denzin & Lincoln, 1994).

É de destacar que a investigação em educação muitas vezes recorre à metodologia qualitativa e que tem sido privilegiada pelo Centro de investigação da Universidade da Madeira (CIE-UMa).

Esta metodologia enquadra-se na natureza da nossa investigação, sendo que a nossa compreensão dos processos com base na descrição da mudança e das percepções dos sujeitos são alheios à preocupação da generalização dos resultados

ou extrapolação dos dados obtidos na amostra, a qual foi selecionada de forma intencional e de dimensão reduzida.

No paradigma emergente o conhecimento é total (...). Mas sendo total, é também local (...). O conhecimento pós-moderno, sendo total, não é determinístico, sendo local, não é descritivista. É um conhecimento sobre as condições de possibilidade. (...) Um conhecimento deste tipo é relativamente metódico, constitui-se a partir de uma pluralidade metodológica (Sousa, 1995, pp. 76-77).

Para Flick (2009), a investigação qualitativa patenteia

[a] particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida. (...) A orientação para o significado de objetos, atividades e acontecimentos, assim como a concentração no ponto de vista dos sujeitos e no significado por eles atribuídos às experiências e acontecimentos (p. 20).

Ainda segundo o mesmo autor “[a] pesquisa qualitativa (...) torna-se (...) uma postura específica baseada na abertura e na reflexividade do pesquisador” (Flick, 2009, p.28).

Segundo Denzin e Lincoln (1994, p. 4), a palavra qualitativa implica a tónica da investigação nos processos e significados que não são examinados nem medidos rigorosamente, em termos de quantidade, volume, intensidade ou frequência. Isto verifica-se porque os trabalhos com metodologia qualitativa têm a finalidade de reconhecer uma série de dados descritivos, que tanto provém das próprias palavras (oral ou escrito) das pessoas ou de suas atividades observadas (Taylor & Bogdan, 1987), ou seja, “da experiência humana” (Stake, 2012, p.53).

Saliente-se que “os investigadores qualitativos tentam estudar objetivamente os estados subjetivos dos seus sujeitos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 67). Estes dados são maioritariamente recolhidos através dos “comportamentos naturais das pessoas: conversar, visitar, observar, comer, etc.” (Bogdan & Biklen, 1994, pp. 17), sendo a interpretação vigorosa a “parte essencial de toda a investigação” (Stake, 2012, p.24) complementada pela análise de conteúdo e de discurso como base do seu tratamento, o que resulta na produção de um relatório que faz a interpretação simultânea à apresentação dos resultados, revisão das hipóteses, conceitos ou pressupostos.

Levantam-se, então, questões relativas à interpretação pessoal do investigador, questões anteriormente já colocadas e por nós deslindadas, e que Stake (2012) reforça dizendo

“a investigação qualitativa distingue-se pela sua ênfase no tratamento holístico dos fenómenos (...) [pela] epistemologia existencial (não-determinista) e construtivista (...) compreendê-los requer olhar para uma gama variada de contextos: temporal, espacial, histórico, político, económico, cultural, social e pessoal. (...) Compreender (...) [a] singularidade de cada um deles (...) [o que leva a] meditar sobre os seus múltiplos significados. (...) [relativamente aos] defeitos que lhe são apontados (...) a investigação qualitativa é subjectiva. (...) [Contudo] a subjectividade não é considerada como uma imperfeição a precisar de ser eliminada, mas como um elemento essencial da compreensão. (...) Os investigadores qualitativos uma preocupação respeitável de validarem as observações, têm procedimentos habituais de “triangulação” que se aproximam em termos de objectivos dos campos quantitativos, mas não possuem protocolos suficientemente abrangentes que submetam as interpretações subjectivas erradas a um teste suficientemente rigoroso (pp. 58-60).

Consideramos que a ilusão da objetividade finda assim que nos damos conta que, devido a um maior envolvimento do investigador qualitativo, é este que elabora as suas próprias asserções, recaindo na sua própria subjetividade. Citando Stake (2012) não esquecemos que os nossos conhecimentos são “entendimentos cuja derivação pode ser uma mistura escondida de experiências pessoal, trabalho académico e asserções de outros investigadores” (p. 28).

Inevitavelmente, assumimos a subjetividade como uma condição necessária à compreensão e ao progresso da própria investigação. Trata-se de numa tentativa “de melhor compreender o comportamento, experiência humana”, ou seja, “o processo mediante [o qual] as pessoas constroem significados e [de] descrever em que consistem estes mesmos significados.” (Bogdan & Bilken, 1994, p. 70).

Morrow (2005) corrobora com esta perspetiva e afirma que é impossível o controlo da subjetividade pois os pesquisadores têm sempre alguma envolvimento emocional e conhecimento prévio do tema da investigação, tal como assumimos na presente investigação.

Inevitavelmente recorremos a Rodrigues (2008) que brilhantemente nos elucida que

O conhecimento que temos do mundo é uma produção humana que, no entanto, tem alguma autonomia. Há a pressuposição de um mundo objetivo, de um sujeito construtor que dialoga com a realidade exterior. Os conceitos científicos fazem parte dessa construção e representam o modo como olhamos para lidar com o mundo. É impossível aniquilarmos o elemento subjetivo do conhecimento porque a ciência se constitui por subjetividades. A objetividade de uma teoria implicaria a morte daquele que a conceber: o homem, o cientista, o investigador (Rodrigues, 2008, p.247).

Resta-nos assumir as nossas implicações com o tema do estudo e usar a autorreflexão, com especial atenção aos vieses que possam interferir no entendimento, interpretação/análise e conclusões da nossa pesquisa.

De modo a sistematizar a informação anteriormente explorada, Stake (2012) evidencia as três diferenças relevantes entre as duas perspectivas em investigação anteriormente abordadas, “qualitativa e quantitativa: (1) a distinção entre explicação e compreensão (...); (2) a distinção entre papel pessoal e impessoal (...) e (3) a distinção entre o conhecimento descoberto e o conhecimento construído” (p. 52).

Também Coutinho (2014) aponta como distinção entre a metodologia de cariz quantitativo e a de cariz qualitativo que a primeira se baseia numa teoria preestabelecida e que esta última é “menos estruturada e predeterminada, o problema pode ser formulado de uma forma muito geral, como que emergindo no decurso da investigação” (Coutinho, 2014, p. 49).

Contudo, e apesar de todas as suas diferenças e possíveis divergências as abordagens quantitativas e qualitativas podem complementar-se. Lessard-Hébert et al. (2005) discordam da dicotomia na investigação qualitativa e quantitativa sustentando uma continuidade entre as mesmas.

Segundo Rodrigues (2008) o recurso à análise quantitativa é apropriado quando permite a “discussão e a interpretação de dados” (p. 270). A mesma autora cita Apple de modo a fundamentar o seu argumento, o qual também transpomos para o nosso trabalho

A maioria de investigadores críticos e pós-modernos (...) assumiu demasiado facilmente, a posição de que quaisquer questões e representações estatísticas são, por definição, positivistas. Eles têm cedido este terreno a conservadores

ou a “especialistas para aluguer” em metodologia, os quais cedem a sua especialização técnica a quaisquer grupos que se disponham a pagar por ela. Isto tem sido desastroso para a capacidade de dar origem e de responder a questões críticas sobre os efeitos em larga escala da reconstrução conservadora (Rodrigues, 2008, p. 270).

Abre-se assim espaço para o que hoje se denomina de pesquisa com metodologia mista, na qual a pesquisa qualitativa pode ser utilizada para melhor entender os resultados encontrados pelas pesquisas de foro quantitativo, ou/e também para participar no desenho de estudos quantitativos.

Segundo Pérez (2004), deslindando a hermenêutica “entende a realidade social considerando como a percebem as pessoas. Interessa-se pela compreensão pessoal, os motivos, valores e circunstâncias subjacentes às ações humanas” (p. 27).

Relativamente à metodologia hermenêutica, esta está profundamente relacionada com a qualitativa, pois subentende a compreensão. A hermenêutica, diretamente ligada à interpretação de textos (originariamente da filosofia), deslinda problemas relacionados com questões humanas providas de significado e com produtos dessas ações, ou seja, permite-nos entender a realidade como um todo, tendo especial atenção o diálogo estabelecido entre os saberes adquiridos nos textos em que nos debruçamos. Como tal, pode ser considerada como método ou técnica. A perspectiva hermenêutica visa a necessidade de realizar a pré-compreensão de significados. Segundo Rodrigues (2008)

compreender é interpretar finalidades que reflectem valores, crenças e motivações. Daí que toda a interpretação [seja] guiada pela “pré-compreensão” do intérprete. É o reconhecimento de sentidos que dão sentido à própria

compreensão que é forçosamente contextualizada e é aqui que podemos falar de uma espiral hermenêutica que exige pré-compreensão (p. 239).

Qualquer que seja o paradigma que o investigador se coloque, a ética do investigador tem de estar sempre presente. A investigação não deve, nem pode, afetar de forma negativa o indivíduo ou identidade investigada, a sociedade, ou a natureza. Enquanto pesquisadoras tentamos garantir que a nossa pesquisa não cause dano físico ou emocional aos participantes e entidade, permanecendo imparciais e evitando qualquer forma de discriminação ou preconceito. Garantimos ainda que a pesquisa fosse conduzida de maneira justa e equitativa para todos os participantes. Contudo, Rodrigues (2008) diz-nos que

[a]s exigências éticas são as guias de toda e qualquer orientação humana. A investigação não é imune, enquanto processo, às questões éticas. Poderemos enumerar algumas considerações éticas, mas temos consciência que outras estarão omissas precisamente por serem naturais.

Quanto ao nosso trabalho, este foi realizado mediante as devidas autorizações das entidades regionais e locais, bem como os entrevistados foram informados do estudo em curso, sendo-lhes facultado o título do mesmo, o seu enquadramento e breve explicação. Foi-lhes garantida a confidencialidade e o anonimato, oralmente e por escrito através do consentimento informado, esclarecido e livre para participação em estudos de investigação, de acordo com o disposto nos artigos 13.º a 22.º do Regulamento Geral de Proteção de Dados (UE) 2016/679 do Parlamento e do Conselho, de 27 de abril de 2016 (RGPD), relativo à proteção das pessoas singulares no que diz respeito ao tratamento de dados pessoais e à livre circulação desses dados, executado na ordem jurídica nacional pela Lei n.º 58/2019, de 8 de agosto.

Este projeto observou, em todo o seu percurso, as recomendações da Declaração de Helsínquia, da União Europeia, da Organização Mundial da Saúde, do Regulamento de Proteção de Dados da Instituição de Acolhimento e respetivo Código de Conduta e legislação complementar aplicável, no que respeita à investigação com participantes humanos, animais e/ou dados pessoais.

Deste modo, os participantes da pesquisa foram informados sobre os objetivos da pesquisa, de como os seus dados serão usados e de quaisquer potenciais riscos ou benefícios. As informações recolhidas serão mantidas em sigilo e não serão divulgadas a terceiros sem o consentimento dos participantes.

Tal como Tuckman (2005), dada a nossa “consciência de liberdade científica”⁵⁵ tivemos o sentido de responsabilidade, que o investigador deve ter, de cumprir com “o direito à privacidade ou à não-participação, o direito a permanecer no anonimato, o direito à confidencialidade, o direito a contar com o sentido de responsabilidade do investigador” (pp 20-22). Assim, protegemos a privacidade e anonimato dos participantes e garantimos que as informações coletadas não possam ser rastreadas.

Identificando o compromisso moral com a nossa própria investigação, academia e comunidade, todos os dados foram tratados com respeito e profundidade.

2.2. O estudo de caso

Ao refletir na aceção de um projeto de pesquisa, entendemos, segundo Yin (2003) que este é:

a sequência lógica que conecta os dados empíricos às questões de pesquisa iniciais do estudo e, em última análise, às suas conclusões. Coloquialmente,

⁵⁵ Rodrigues (2008)

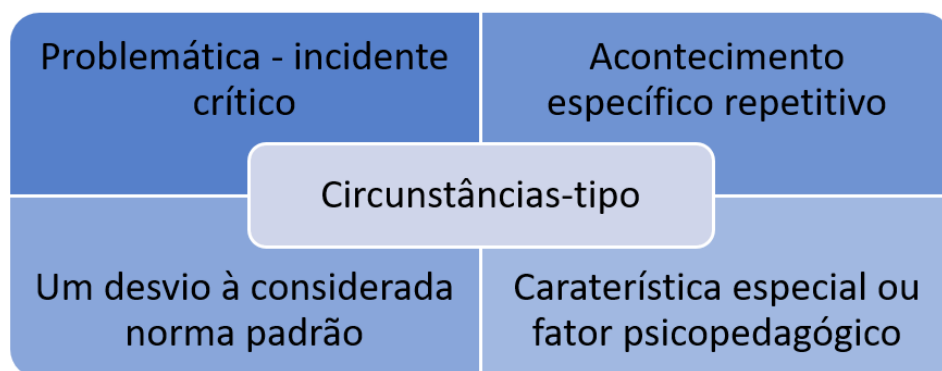
um projeto de pesquisa é um plano de ação para se sair daqui e chegar lá, onde aqui pode ser definido como o conjunto inicial de questões a serem respondidas, e lá é um conjunto de conclusões (respostas) sobre essas questões (Yin, 2003, 41).

Retenhamos que o tipo de questão de pesquisa será o elemento delineador da estratégia de pesquisa. Considerando a investigação qualitativa, Tuckman (2005) identifica cinco características que lhe estão associadas. A recolha dos dados é realizada pelo investigador no ambiente natural, sendo o investigador o elemento-chave da coleta de dados. A sua preocupação primordial é inicialmente descrever e só posteriormente analisar os dados.

Todo o processo torna-se o elemento fundamental da investigação, ou seja, desde o que aconteceu, passando pelo produto e obtendo o resultado. Os dados são analisados de forma compreensiva e a partir das partes chega-se a um todo. Por último, e como já explorado anteriormente, o estudo preocupa-se essencialmente com o significado das coisas, ou seja, o “porquê” e “o quê” das coisas, ou seja, a questão central do nosso problema.

Segundo Sousa (2009), existem quatro ‘circunstâncias-tipo’ que conduzem a uma metodologia de estudo de caso. Poderá partir de uma dada problemática revelada a partir de um incidente crítico, de um acontecimento específico que se repete ao longo do tempo, de um desvio à considerada norma padrão, ou pelo estudo de um sujeito seja por alguma característica especial ou algum fator psicopedagógico (Esquema 10).

Esquema 10
Circunstâncias tipo



Fonte: Adaptado de Sousa (2009)

Em educação, “um caso refere-se geralmente a um sujeito que apresenta uma dada tipologia caraterística que ao ser estudada numa perspetiva construtivista permite uma maior compreensão do seu funcionamento fenomenológico” (Sousa, 2009, p. 139).

Consideramos que o estudo de caso ocasiona, como no nosso estudo em específico, a oportunidade de usar uma ótica sobre o mundo real e o conhecimento numa perspetiva construtivista e sociocultural da aprendizagem e do conhecimento (Yin, 2003), ou seja, a visão construcionista, na qual se considera que a ocorrência da aprendizagem é indissociável do contexto de ocorrência da atividade do(s) sujeito(s). Torna-se, assim, apropriado e relevante para o nosso estudo, bem como para inúmeros problemas de investigação em educação.

Uma vez que iremos tipificar o nosso estudo de caso, ou seja, a nossa metodologia, seguindo a visão do autor de referência Robert Yin (2003), achamos pertinente esclarecer que este autor indica três condições para a utilização de cada estratégia e relaciona-as com as cinco principais estratégias de pesquisa nas ciências sociais (Quadro 5).

Quadro 5

Condições para a utilização de cada estratégia e as cinco principais estratégias de pesquisa nas ciências sociais.

Condições para a utilização	Principais estratégias de pesquisa
• Tipo de questão de pesquisa proposto; • Extensão de controle que o pesquisador tem sobre eventos comportamentais efetivos; • Grau de enfoque em acontecimentos históricos em oposição a acontecimentos contemporâneos.	• Experimentos; • Levantamentos; • Análise de arquivos; • Pesquisas históricas; • Estudos de caso.

Fonte: Adaptado de Yin (2003, p. 24)

Estas relações entre as condições para a utilização de cada estratégia com as cinco principais estratégias de pesquisa nas ciências sociais (Figura 12) ajudaram a delinear a estratégia adequada nosso estudo do “como” e do “porquê” de acontecimentos atuais, facilitando a nossa escolha.

Figura 12

Situações relevantes para diferentes estratégias de pesquisa.

estratégia	forma da questão de pesquisa	exige controle sobre eventos comportamentais?	focaliza acontecimentos contemporâneos?
experimento	como, por que	sim	sim
levantamento	quem, o que, onde, quantos, quanto	não	sim
análise de arquivos	quem, o que, onde, quantos, quanto	não	sim/não
pesquisa histórica	como, por que	não	não
estudo de caso	como, por que	não	sim

Fonte: Yin (2003, p. 24, COSMOS Corporation)

Reavivamos que Yin (2003) aponta quatro questões ao projeto de pesquisa: “quais questões estudar, quais dados são relevantes, quais dados coletar e como

analisar os resultados” (p. 41). Tomando em consideração os “três procedimentos lógicos da investigação empírica, três métodos fundamentais: o experimental, de medida e de casos” (Almeida & Pinto, 1995, p. 94), e em consonância com a característica voltada para questão central de investigação, Yin (2003) destaca que, em educação, é frequente a necessidade de responder a questões do tipo “como” e “porquê” associando-lhe a vertente da investigação qualitativa, com abordagem de investigação metodológica de estudo de caso (Yin, 2003, p. 19).

Assim, tendo como foco a questão central da investigação “Será que o programa Erasmus+ Educação e Formação potencia algum tipo de rutura curricular?”, estando-lhe associadas outras questões de investigação, e os seus objetivos previamente delineados e anteriormente apresentados, a nossa opção metodológica, para nortear esta investigação qualitativa, será substanciada por método de estudo de caso. Esta é uma estratégia, considerada por muitos tão vantajosa em casos de natureza idêntica ao nosso. Um caso que indaga o que é “particular, específico e único” (Afonso, 2005, p.70).

Para Yin (2003) os Estudos de Caso têm cinco componentes, as quais dão enquadramento aos estudos (Quadro 6).

Quadro 6
Cinco componentes do Estudos de Caso.

1. as questões de um estudo;
2. as suas proposições, se houver;
- 3.as sua(s) unidade(s) de análise;
4. a lógica que une os dados às proposições;
5. os critérios para se interpretar as descobertas

Fonte: Adaptado de Yin (2003)

A primeira componente recai na formulação da questão de investigação, tal como anteriormente exploramos, deve ser a fonte de criação de estratégia “apropriada a questões do tipo “como” e “por que”” (Yin, 2003, p.42). As proposições criadas refletem, muitas vezes através de questões, os elementos a ser estudados na pesquisa, ajudando a deslindar as fontes de informação a procurar.

No que concerne à unidade de análise, “relaciona-se com o problema fundamental de se definir o que é um “caso”” (Yin, 2003, p.43). Um caso pode ser um indivíduo, vários indivíduos, um programa, um evento ou entidade e a unidade de análise relaciona-se com as questões primárias da pesquisa, pois dão-lhe preferência.

O quarto e quinto componentes referem-se às “etapas da análise de dados na pesquisa do estudo de caso, e deve haver um projeto de pesquisa dando base a essa análise” (Yin, 2003, p.47).

Yin (2003) citando Schramm (1971) define estudo de caso como estratégia de pesquisa referindo que

a essência de um estudo de caso, a principal tendência em todos os tipos de estudo de caso, é que ela tenta esclarecer uma decisão ou um conjunto de decisões: o motivo pelo qual foram tomadas, como foram implementadas e com quais resultados. (Schramm (1971) citado em Yin, 2003, p. 31)

Transportando à nossa investigação, os cinco componentes do nosso estudo de caso estão representados no quadro 7.

Quadro 7

Cinco componentes do nosso estudo de Caso

1. as questões de um estudo;

- As definidas e apresentadas anteriormente

2. suas proposições, se houver;

- Verifica-se mudança curricular
- Não se verifica mudança curricular

3. sua(s) unidade(s) de análise;

- 3 Projetos do Programa Erasmus+, iniciados em 2019

4. a lógica que une os dados às proposições;

- redefinição do papel dos aprendizes e dos professores
- formas e modos alternativos de conhecimento e de compreensão do mundo
- alteração de natureza disruptiva
- qualidade da educação
- nível de competências mais elevados (intervenientes e agentes da atividade educativa)

5. os critérios para se interpretar as descobertas

- currículo mais enquadrado na sua realidade social
- de projetos escolares interdisciplinares para resolução de problemas reais
- desenvolvimento de competências, através da mobilização de conhecimentos, atitudes e valores, de forma integrada
- desenvolvimento transversal da consciência ecológica
- processos socio-construtivistas de aprendizagem, centrados na matemática
- comunicação sistémica, horizontal e grupal, com recurso à língua materna, línguas estrangeiras e literacia digital
- desenvolvimento, nos alunos, de hábitos alimentares saudáveis e prática efetiva de exercício físico
- interiorização do conceito de espécie humana (e sua sobrevivência), enquanto habitantes do planeta Terra
- sentido político e pedagógico da inclusão e da equidade
- o trabalho cooperativo e participativo a diversos níveis (alunos, professores, diretores de escola, famílias, comunidade, investigadores e governantes)
- reconhecimento da necessidade de tempo, muito tempo, para a livre iniciativa do aluno

Fonte: Adaptado de Yin (2003)

2.2.1. A definição de estudo de caso

De modo a adquirir uma maior robustez para a nossa opção metodológica de investigação, pretendemos de seguida recorrer a diversos autores e assim situar o estudo de caso na nossa investigação.

Segundo Yin (2003), o estudo de caso pode ser definido como “uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de um contexto de vida real, quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidas.” (Yin, 2003, p. 32). Tal definição alicerça a nossa escolha

metodológica, dado o programa Erasmus+ ser contexto além de fenómeno, ou seja, tratar-se das oportunidades e dos ambientes de aprendizagem. Torna-se ainda mais justificável por permitir uma observação minuciosa de um dado contexto (Bogdan & Bilken, 1994) e por não ser possível exercer manipulação sobre os comportamentos a analisar e por se assumir como evento de relevância inserido num contexto próprio (Yin, 2003).

Almeida e Pinto (1995) consideram o estudo de caso como:

exame intensivo, tanto em amplitude como em profundidade, e utilizando todas as técnicas disponíveis, de uma amostra particular selecionada de acordo com determinado objetivo (...), de um fenómeno social, ordenando os dados resultantes por forma a preservar o carácter unitário da amostra, tudo isto com a finalidade última de obter uma ampla compreensão do fenómeno na sua totalidade (Almeida e Pinto, 1995, p. 95).

Esta definição vai ao encontro da caracterização realizada por Lessart-Herbert et al. (2005) que assumem que num estudo de caso reúnem-se as mais vastas e pormenorizadas informações, recorrendo-se a técnicas variadas de recolha de dados, de modo a englobar toda a situação.

Stake (2012) refere-se a esta investigação como “estudo da particularidade e complexidade de um único caso, conseguindo compreender a sua atividade no âmbito de circunstâncias importantes” (p. 11). O autor salienta que “nem tudo é um caso, (...) um caso é uma coisa específica, uma coisa complexa e em funcionamento. (...) O caso é um sistema integrado” (p. 18). Stake citando Louis Smith, refere que um caso é um ‘sistema limitado’, que constitui “um objeto e não de um processo” (p. 18).

Merriam (2002) apresenta a sua visão sobre esta metodologia, afirmando que

O estudo de caso qualitativo caracteriza-se pelo seu carácter descritivo, indutivo, particular e a sua natureza heurística [que pode levar à compreensão do próprio estudo. (...) [U]m estudo de caso é um estudo sobre um fenómeno específico tal como um programa, um acontecimento, uma pessoa, um processo, uma instituição ou um grupo social (Merriam, 2002, p. 9).

A autora continua a sua ideia afirmando que um estudo de caso qualitativo é “uma descrição e uma análise intensiva e holística de um fenómeno delimitado...” (Merriam, 2002, p. xiii).

A perspetiva de Ponte (1994) sobre o estudo de caso, vem corroborar com as anteriormente apresentadas e frisando que:

Um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o seu “como” e os seus “porquês” evidenciando a sua unidade e identidade próprias. É uma investigação que se assume como particularista, isto é, debruça-se deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico (Ponte, 1994, p.3).

Denota-se assim, o amplo alcance do termo “caso” dado os conceitos abertos, possibilitando assim um estudo profundo e de largo espetro, de acordo com os objetivos delineados pelo investigador.

Resta-nos sistematizar as características apresentadas pelas visões dos autores, embora por vezes distintas. Segundo Fraga (2009) podemos identificar cinco características essenciais ao estudo de caso:

1. O caso é um sistema limitado e o primeiro passo que o investigador deverá concretizar é esclarecer as respectivas fronteiras com exactidão e clareza.
2. Identificar o caso permite atribuir ao processo de desenvolvimento da investigação critérios de focagem necessários para que o investigador não perca a essência do objecto de estudo.
3. O investigador deverá ter a constante preocupação de assegurar o carácter único, específico, diferente e complexo do caso em análise.
4. A investigação decorre em ambiente natural.
5. O investigador recorre a fontes múltiplas de dados e a métodos de recolha diversificados, tais como entrevistas, documentos e comparações. (Fraga, 2009, pp. 163-164).

2.2.2. Tipos de caso

Stake (2012, p. 20) menciona que a seleção de um caso poderá passar por um caso “típico” ou pela “representatividade de outros casos”, mas sempre com a restrição de que o estudo de caso não é uma investigação por amostragem. Tal premissa deve-se ao facto de “uma amostra de um ou uma amostra de apenas alguns terá poucas probabilidades de ser fortemente representativa de outros” (Stake, 2012, p. 20). Salientemos então a questão de não serem oportunas as generalizações deste tipo de estudo, dado “parecer uma base pouco sólida” (Stake, 2012, p. 23). São realizadas “certas generalizações” de classificadas em “micro-generalizações”, quando são sobre um caso ou alguns casos, ou “macro-generalizações”, quando consegue prever complexidades específicas, sendo que ambas são fruto de

“aperfeiçoamentos de entendimentos”, que culminam numa “generalização modificada” (Stake, 2012, p. 23). Contudo, recorde-se que “[o] verdadeiro objectivo do estudo de caso é a particularização, não a generalização”, conhecer bem o caso particular “pelo que é e pelo que faz” (Stake, 2012, p. 24).

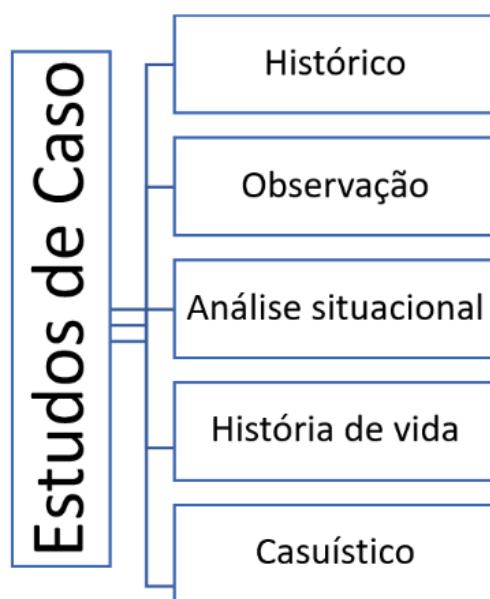
Yin (2003), por sua vez, busca a generalização científica. Considera ser possível em relação às preposições teóricas. Fundamenta da seguinte forma:

“os estudos de caso, da mesma forma que os experimentos, são generalizáveis a proposições teóricas, e não a populações ou universos. Nesse sentido, o estudo de caso, como o experimento, não representa uma "amostragem", e o objetivo do pesquisador é expandir e generalizar teorias (generalização analítica) e não enumerar frequências (generalização estatística). (...) o objetivo é fazer uma análise "generalizante" e não "particularizante" (...) (Yin, 2003, p. 29).

Uma investigação deverá sempre incidir em casos que maximizem “o que podemos aprender” (Stake, 2012, p. 20) e que sejam de possível e “fácil acesso” (Stake, 2012, p.20), tanto temporal, físico, como sigiloso.

Sousa (2009) menciona Borg e Gall (1989) que identificam cinco modalidades de estudo de caso: Histórico, que traça a génese e a evolução do indivíduo; Observação, observação do indivíduo e suas interações; Análise situacional, procura determinar opiniões através de entrevistas, História de vida, narrativas na primeira pessoa; Estudo casuístico, que procura compreender um indivíduo em particular (Esquema 11).

Esquema 11
Cinco modalidades de estudo de caso.



Fonte: Adaptado de Borg e Gall (1989)

Na concepção de Merriam existem três tipos de casos: o particularista, o descritivo e o heurístico (Merriam, 2002, pp. 29-30). O estudo de caso particularista foca-se numa situação, evento ou programa, em particular, assumindo a importância na revelação do fenómeno ou no que este representa, descoberta de novo significado. O estudo de caso descritivo destina-se à descrição rica e específica, ou seja, completa e literal do fenómeno em estudo. No que concerne ao heurístico pretende aumentar a compreensão sobre o caso, realizando a descoberta de novos significados, alargando a experiência ou mesmo confirmando o que já é conhecido (Merriam, 2002). Sintetizamos assim as suas finalidades como: descrever, explicar e avaliar (Merriam, 2002, p. 30) (Esquema 12).

Esquema 12
Tipos de casos e finalidades.



Fonte: Adaptado de Merriam (2002)

Também Guba e Lincoln (1994) assumem que os objetivos dos Estudos de Caso são: relatar ou registrar os factos tal como ocorreram, descrever situações ou factos, proporcionar conhecimento acerca do fenómeno estudado e comprovar ou contrastar efeitos e relações presentes no caso.

Stake (2012) divide os Estudos de Caso em três categorias: estudo de caso intrínseco, estudo de caso instrumental e estudos de caso coletivos (Esquema 13).

Esquema 13
Categorias dos Estudos de Caso e o seu interesse.

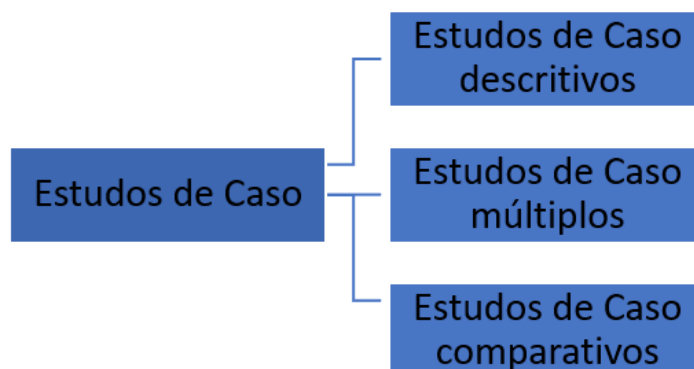


Fonte: Adaptado de Stake (2012)

Esta divisão torna-se importante pois cada um deles irá recorrer a diferentes métodos, “dependendo dos interesses intrínsecos e instrumentais”, ou seja, de interesses particulares ou globais, mas também dos coletivos, aqueles que coordenam entre estudos (Stake, 2012, pp. 19-20).

Para Bogdan e Biklen (1994) a divisão, representada no esquema 15, compreende os Estudos de Caso descritivos, que descrevem um caso, os Estudos de Caso múltiplos, que estudam dois ou mais objetos, e Estudos de Caso comparativos, quando “dois ou mais casos são efetuados e depois comparados e contrastados” (Bogdan & Biklen ,1994, p. 97) (Esquema 14).

Esquema 14
Três categorias dos Estudos de Caso.



Fonte: Adaptado de Bogdan e Biklen (1994)

Também na perspectiva de Yin (2003) os Estudos de Caso podem ter diversos intuitos, os quais podem ser sintetizados em três tipos com a finalidade de pesquisa: estudos causais ou explanatórios, com o intuito de explicar fazendo o levantamento de dados e de pesquisas históricas; os descritivos, usados para descrever detalhadamente o caso que leva à descoberta, pois “traça a sequência de eventos interpessoais ao longo do tempo, descreve uma subcultura que raramente foi tópico de estudos anteriores e descobre seus fenômenos-chave” (Yin, 2003, p.22); e os explanatórios no sentido de ser aplicável a outras situações, ou seja, o investigador é levado a “propor explicações concorrentes para o mesmo conjunto de eventos e indicar como essas explicações podem ser aplicadas a outras situações” (Yin, 2003, p.23) (Esquema 15).

Esquema 15
Tipos e propósitos do Estudo de Caso.



Fonte: Adaptado de Yin (2003, p. 61)

Enquadramos o estudo na perspetiva descritiva, dado este objetivar a identificação, descrição e análise da implementação das práticas dos projetos desenvolvidos no âmbito do programa Erasmus+ na ESCOLA_A, tendo especial atenção na hipótese da rutura curricular.

Note-se que apesar de cada uma das estratégias anteriormente referidas terem características distintas, existem muitas “áreas de sobreposições entre elas” (Yin, 2003, p.23), ou seja, por vezes os limites de umas extravasam os limites das outras, sendo aplicadas na mesma pesquisa.

2.2.3. Tipos básicos de projetos

De acordo com Yin (2003) subsistem quatro tipos básicos de projetos para os estudos de caso (Figura 13).

- a) projeto de caso único, um projeto holístico;
- b) projetos de caso único (incorporados);
- c) projetos de casos múltiplos (holísticos);
- d) projetos de casos múltiplos (incorporados) (Yin, 2003, p.61).

Figura 13
Tipos básicos de projetos para os Estudo de caso.

	projetos de caso único	projetos de casos múltiplos
holísticos (unidade única de análise)	TIPO 1	TIPO 3
incorporados (unidades múltiplas de análise)	TIPO 2	TIPO 4

Fonte: Yin (2003, p. 61)

Após a básica distinção entre casos únicos ou múltiplos, recaímos nos fundamentos lógicos para projetos de caso único e para casos múltiplos. No caso único os principais fundamentos recaem se este é um caso: decisivo, raro ou extremo, ou revelador. Contudo a investigação deve ser muito cautelosa de modo a minimizar as hipóteses de representações inadequadas e a maximizar a coleta de evidências do estudo de caso.

No caso de um estudo de caso assumir mais de uma unidade de análise, qualquer que seja o modo de seleção das unidades, denominamos por projeto de estudos de casos incorporado. Mas se este analisasse a natureza global do contexto, denominar-se-ia por projeto holístico.

Estes tipos básicos de projetos de caso podem ser apresentados com recurso a uma matriz⁵⁶ de 2X2, representada na figura 14.

⁵⁶ A tradução de Fraga (2009) do conceito embedded é embutido, tendo o mesmo significado que incorporado na tradução dos autores de Yin (2003).

Figura 14
Tipos básicos de projetos para os Estudo de caso.



Fonte: Fraga (2009)

Torna-se importante projetar apropriadamente o nosso estudo de caso de acordo com os seus fundamentos lógicos. Consideramos o nosso caso como um projeto de estudo de caso simples incorporado (T2), pois existem distintas subunidades de análises no caso único, permitindo assim desenvolver um projeto mais complexo (Yin, 2003, p.64).

A grande finalidade deste Estudo de Caso será avaliar se existe mudança curricular no âmbito dos projetos desenvolvidos na escola ESCOLA_A no âmbito do programa Erasmus+.

Consideramos que o nosso contexto será a ESCOLA_A, que compõe a nossa população. O caso do estudo analisado no contexto descreve a possibilidade de rutura do currículo com a implementação de projetos no âmbito do programa europeu

Erasmus+, a partir das unidades e subunidades de análise: os documentos orientadores, as características e ambiente dos projetos desenvolvidos pelo Clube Europeu da ESCOLA_A no âmbito do programa Erasmus+, as entrevistas semiestruturadas a elementos da comunidade educativa da ESCOLA_A, os Programas Nacionais do terceiro Ciclo do EB, com as AE e o PASEO. Estas unidades e subunidades juntas estabelecem o nosso contexto de análise como espaços de rutura do currículo, seja pela quebra de hegemonias e conservadorismos patentes na dimensão europeia da educação ou pelo espaço de abertura a ambientes emergentes de aprendizagem.

Yin (2003) considera que as subunidades são oportunidades reais de realizar uma análise extensiva, focalizando a investigação e salientando a importância das impressões num caso único. Contudo não devem ser descuidados os aspetos holísticos mais amplos do caso para não alterar a orientação e natureza do próprio estudo de caso, sob o risco de não conseguir retornar das subunidades tomadas para a maior unidade de análise.

Projetos de caso único, como o nosso, exigem, portanto, uma investigação cuidadosa do caso em potencial para minimizar as probabilidades de uma representação equivocada, maximizando assim o espaço necessário para se coletar as evidências do estudo de caso.

Ao estudar este fenómeno preservou-se o seu carácter unitário, com a finalidade última de alcançar algo mais do que a compreensão ampla dos projetos do programa, recorrendo a técnicas variadas de recolha de dados e cuja forma de escrita é baseada na elaboração de uma série de perguntas e respostas, fundamentadas na base de dados.

2.3. Vantagens e desvantagens do estudo de

caso

Mesmo tratando-se de um estudo de caso único, segundo Yin (2003), assume uma grande importância, pois em educação, como em todas as ciências sociais, é importante uma análise profunda de uma dada realidade social.

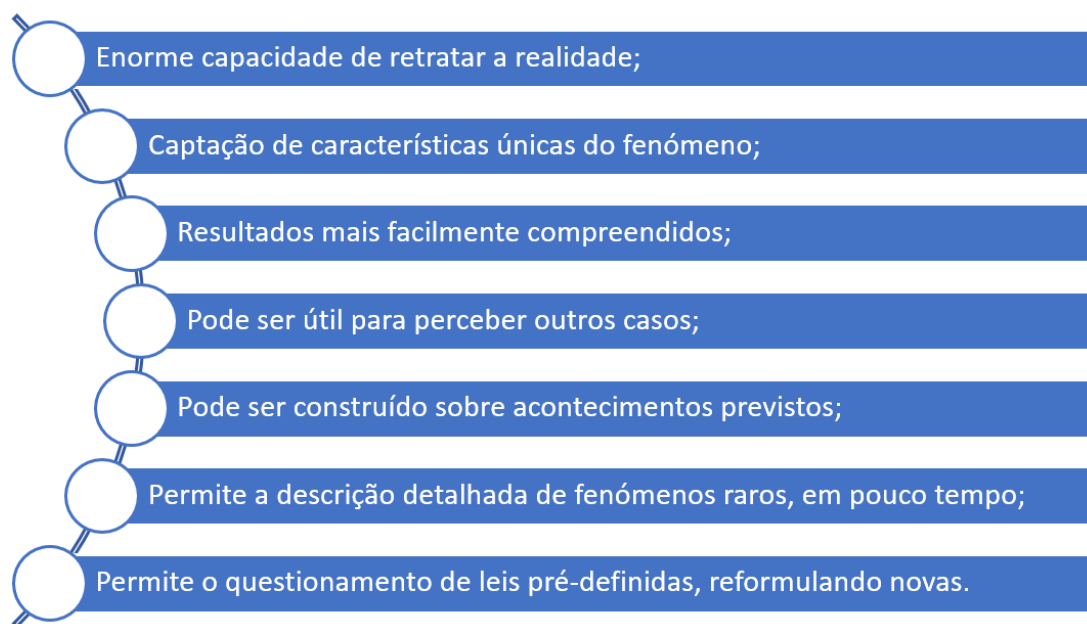
Este método tem aspetos considerados como vantagens, os quais são apontados na literatura, por autores como Yin (2003) e Merriam, (2002).

Uma das vantagens da metodologia do estudo de caso é a sua enorme capacidade de retratar a realidade. Associada a esta surge a da captação de características únicas do fenómeno em estudo. Também o facto dos seus resultados poderem ser mais facilmente compreendidos, e a possibilidade de um estudo de caso poder ser útil para perceber outros casos, assumem-se como aspetos vantajosos. A realidade do estudo de caso poder ser construído sobre acontecimentos previstos.

O estudo de caso permite a descrição detalhada de fenómenos raros, em pouco tempo, favorecendo a definição ou construção de hipóteses que podem ser testadas por vários outros métodos durante a sua evolução. Assume uma flexibilidade dos procedimentos e da própria técnica. O exemplo mais próximo que me ocorre para um caso raro, foi, e ainda é, o caso da investigação do vírus COVID-19, responsável pela pandemia que assolou o mundo em 2020, e que graças à evolução no mundo da investigação assumiu em tempo útil contornos favoráveis ao seu controlo.

Sistematizando, em sentido lato, as vantagens do estudo de casos (Figura 15) são:

Figura 15
Vantagens do estudo de casos.



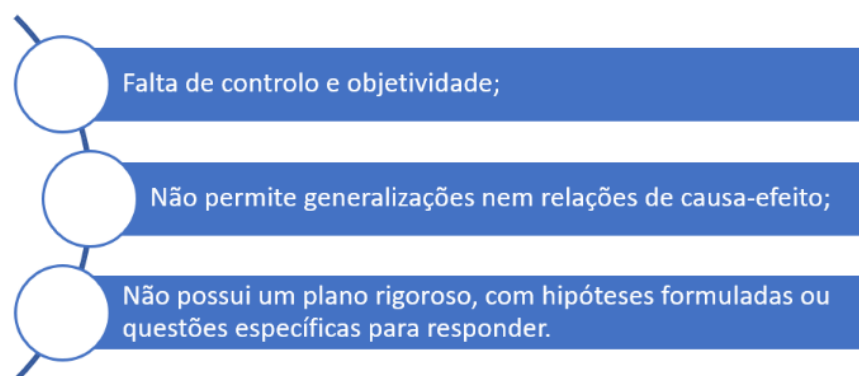
Fonte: Adaptado de Yin (2003); Merriam, (2002).

Mas podemos também observar algumas desvantagens como a falta de controlo e objetividade, dadas as possíveis influências do investigador no investigando ou na informação obtida. Embora seja uma estratégia de pesquisa abrangente, não permite generalizações nem relações de causa-efeito (Sousa, 2009).

Na investigação qualitativa os investigadores, apesar de terem uma ideia inicial formulada antes da recolha de dados, não possuem um plano rigoroso, com hipóteses formuladas ou questões específicas para responder. Estes aspetos são resultantes dos dados recolhidos. No entanto, os investigadores procedem baseados em hipóteses teóricas e nas tradições de recolha de dados (Bogdan & Biklen, 1994; Almeida & Pinto, 1995).

Sistematizando, novamente e em sentido lato, as desvantagens do estudo de casos (Figura 16) são:

Figura 16
Desvantagens do estudo de casos.



Fonte: Adaptado de Sousa (2009); Bogdan & Biklen, (1994); Almeida & Pinto (1995).

Ainda segundo Bogdan e Biklen (1994), é muito claro que são os dados que ligam a investigação qualitativa a outras formas de ciência, levando a uma investigação empírica sistematizada e rigorosa na recolha dos dados. São estes que suportam os focos da investigação, pelo que devem ser recolhidos de forma dirigida para aspetos fulcrais, de acordo com as questões e objetivos de investigação.

3. A qualidade do projeto de pesquisa

Tratando-se de um trabalho descritivo, a sua qualidade depende certamente de: “a) o propósito o propósito do trabalho descritivo; b) a ampla, porém realista variedade de tópicos que podem ser considerados uma descrição "completa" do que está sendo estudado; c) o(s) provável(is) tópico(s) que será(ão) a essência da descrição. Boas respostas a essas questões, incluindo o fundamento lógico subjacente às respostas, o ajudarão a percorrer um longo caminho rumo ao desenvolvimento da base teórica necessária - e o projeto de pesquisa - para seu estudo” (Yin, 2003, p. 51).

É necessário ter em atenção que durante todo o processo investigativo é imprescindível garantir a validação dos dados recolhidos. O mesmo se aplica para a

credibilidade do procedimento, o que constitui um desafio para o investigador, proporcional à sua complexidade. Fino (2008) conecta a validade dos dados à desenvoltura do pesquisador durante o processo investigativo, dando relevo à capacidade de o mesmo manter a consistência durante todas as etapas do estudo.

Para Tuckman (2005) assegura-se a validade dos dados de uma pesquisa tendo em apreciação dois fatores essenciais: a validação interna e a externa. Entenda-se por validade interna as relações estabelecidas pelo investigador que explicam os fenómenos, devendo ser testada a coerência interna entre as proposições iniciais e as os factos encontrados. A validade externa permite a generalização e deve testar a coerência entre os dados do estudo e resultados de investigações semelhantes.

Segundo Yin (2003) para determinar a qualidade de qualquer pesquisa social empírica, incluindo obviamente o estudo de caso, são comumente utilizados quatro testes (esquema 16): validade do constructo; validade interna; validade externa; e confiabilidade. Note-se que estes testes ou critérios variam de acordo com o paradigma qualitativo adotado (Morrow, 2005). O autor em que nos baseamos, Yin (2003), resume-os como (ver esquema 16):

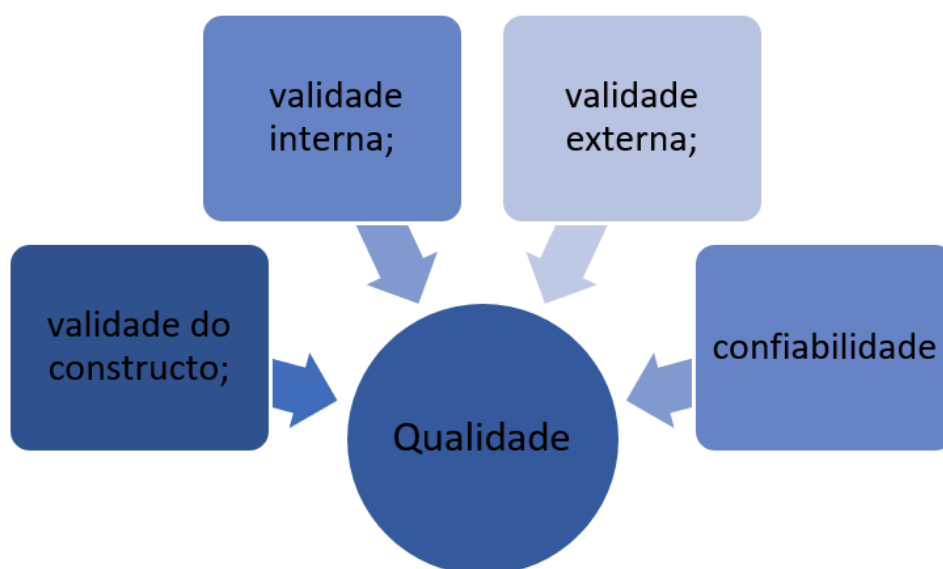
- Validade do constructo: estabelecer medidas operacionais corretas para os conceitos que estão sob estudo.
- Validade interna (apenas para estudos explanatórios ou causais, e não para estudos descritivos ou exploratórios): estabelecer uma relação causal, por meio da qual são mostradas certas condições que levem a outras condições, como diferenciada de relações espúrias.
- Validade externa: estabelecer o domínio ao qual as descobertas de um estudo podem ser generalizadas, para se aumentar a validade externa

da pesquisa pode-se utilizar pelo menos três ou quatro casos, em razão da literatura propor que casos múltiplos são mais convincentes e permitem maiores generalizações

- Confiabilidade: demonstrar que as operações de um estudo - como os procedimentos de coleta de dados - podem ser repetidas, apresentando os mesmos resultados (Yin, 2003, p. 56).

Esquema 16

Critérios para garantir a qualidade e o sucesso da pesquisa científica.



Fonte: Adaptado de Yin (2003, p. 56).

O autor recorre a um quadro (quadro 8) para apresentar os testes, recomendar as táticas de estudo de caso, bem como referenciar as fases da pesquisa em que a tática deve ser usada.

Quadro 8
Táticas do estudo de caso para quatro testes de projeto

testes	tática do estudo de caso	fase da pesquisa na qual a tática deve ser aplicada
validade do constructo	– utiliza fontes múltiplas de evidências – estabelece encadeamento de evidências – o rascunho do relatório estudo de caso é revisado por informantes-chave	coleta de dados coleta de dados composição
validade interna	– faz adequação ao padrão – faz construção da explanação – faz análise de séries temporais	análise de dados análise de dados análise de dados
validade externa	– utiliza lógica de replicação em estudos de casos múltiplos	projeto de pesquisa
confiabilidade	– utiliza protocolo de estudo de caso – desenvolve banco de dados para o estudo de caso	coleta de dados coleta de dados

Fonte: Yin (2003, p. 55).

Segundo Yin (2003) são três os princípios importantes para realizar estudos de caso de alta qualidade, uma vez que ajudam a tratar problemas relacionados com os testes de projeto. Atualmente, são muito discutidos e contemplam: “a) a utilização de várias fontes de evidências, e não apenas uma; b) a criação de um banco de dados para o estudo de caso; e c) a manutenção de um encadeamento de evidências (Yin, 2003, p. 106).

Em todas as fases da pesquisa o investigador deve manter uma postura neutra, evitando o enviesamento da investigação, devendo documentar, sempre que possível, os dados coletados. Tais demandas exigem o treino do investigador, de modo a desenvolver as habilidades necessárias para recolher dados relevantes através de condutas baseadas na percepção e na capacidade analítica, e que atuem em

simultâneo, tornando-se num “pesquisador “sênior”” (Yin, 2003, p. 85). Mas a lista de habilidades do investigador proposta por Yin (2003) prolonga-se, incluindo:

- Uma pessoa deve ser capaz de fazer boas perguntas - e interpretar as respostas.
- Uma pessoa deve ser uma boa ouvinte e não ser enganada por suas próprias ideologias e preconceitos.
- Uma pessoa deve ser capaz de ser adaptável e flexível, de forma que as situações recentemente encontradas possam ser vistas como oportunidades, não ameaças.
- Uma pessoa deve ter uma noção clara das questões que estão sendo estudadas, mesmo que seja uma orientação teórica ou política, ou que seja de um modo exploratório. Essa noção tem como foco os eventos e as informações relevantes que devem ser buscadas a proporções administráveis.
- Uma pessoa deve ser imparcial em relação a noções preconcebidas, incluindo aquelas que se originam de uma teoria. Assim, uma pessoa deve ser sensível e estar atenta a provas contraditórias (Yin, 2003, p. 81).

De modo a sistematizar a investigação empírica e aumentar a confiabilidade da pesquisa, o investigador deve compor um o protocolo do estudo de caso. Este serve como guia do investigador no decorrer de todas as atividades de investigação e contém todos os procedimentos e as normas gerais a serem seguidas.

De acordo com Yin (2003), um protocolo de estudo de caso deve contemplar uma visão geral do projeto de estudo de caso revelando de forma sumária o suporte teórico do estudo.

O protocolo de estudo deve também contemplar os procedimentos de campo, com as credenciais e acesso aos locais do estudo de caso, bem como um documento informativo dos objetivos e questões orientadoras da pesquisa, para o próprio investigador e a ser facultado à organização na qual se pretende fazer a coleta de dados e aos entrevistados selecionados.

Salientemos ainda que num estudo de caso é essencial “integrar acontecimentos do mundo real às necessidades do plano traçado para a coleta de dados; nesse sentido, o pesquisador não controla o ambiente da coleta de dados (...)” (Yin, 2003, pp. 93-94) devendo estar preparado seja a nível de material, ou mesmo de orientação nos procedimentos.

O investigador deve agendar momentos claros convenientes na sua agenda, destinados à recolha de dados, um cronograma, sendo que no campo específico das entrevistas, este deve procurar integrar-se na disponibilidade do entrevistado. “Ao entrevistar pessoas-chave, você deve trabalhar em conformidade com o horário e a disponibilidade do entrevistado, e não com o seu horário e disponibilidade” (Yin, 2003, p. 94). Deve ser claro que o pesquisador deve ser flexível e “preparar-se para acontecimentos inesperados, incluindo mudanças na disponibilidade dos entrevistados, assim como alterações no humor e na motivação do pesquisador do estudo de caso” (Yin, 2003, p.95).

Outro ponto focal do protocolo são as “questões substantivas que refletem a investigação real” (Yin, 2003, p. 95). Estas são as questões referentes a informações que o investigador deve recolher, “o conjunto inteiro de interesses a partir do projeto

inicial” (Yin, 2003, p. 96), discriminando o motivo para tal e as fontes de prováveis evidências.

Não menos importante será a inclusão do guia para a elaboração do relatório do estudo de caso, o qual inclui o “resumo, formato de narrativa e especificação de quaisquer informações bibliográficas e outras documentações” (Yin, 2003, p. 91). Esta é uma etapa considerada imprescindível para a demonstração da confiabilidade e o rigor da pesquisa.

Segue-se a recolha de dados, devendo recorrer a mais de uma técnica, de modo a obter os dados convergência/divergência das observações e evidências, minimizando a subjetividade do pesquisador (Figura 17 e 18).

Figura 17
Convergência de várias fontes de evidências.



Fonte: Yin (2003, p. 122).

Figura 18
Não-convergência de várias fontes de evidências.



Fonte: Yin (2003, p. 122).

Passamos à análise e interpretação desses dados, que também devem ser realizadas de diversos modos, prevalecendo a qualitativa. Estas devem ser apoiadas num forte referencial teórico, de modo a continuar a mitigação da subjetividade do pesquisador.

Finalmente, a redação do relatório. Este deve contemplar a apresentação do problema, a metodologia, os resultados e as conclusões, à luz do referencial teórico. Segundo Yin (2003), um relatório pode ser redigido de quatro formas (figura 19): a clássica: narrativa descreve e analisa caso único, com recurso a tabelas, a gráficos e a imagens; a clássica: narrativa descreve e analisa o caso de múltiplos casos, uma narrativa para cada caso; uma sucessão de perguntas e respostas, adequada a caso único e a múltiplos casos; e uma análise cruzada e as questões são tratadas em capítulos, própria de casos múltiplos.

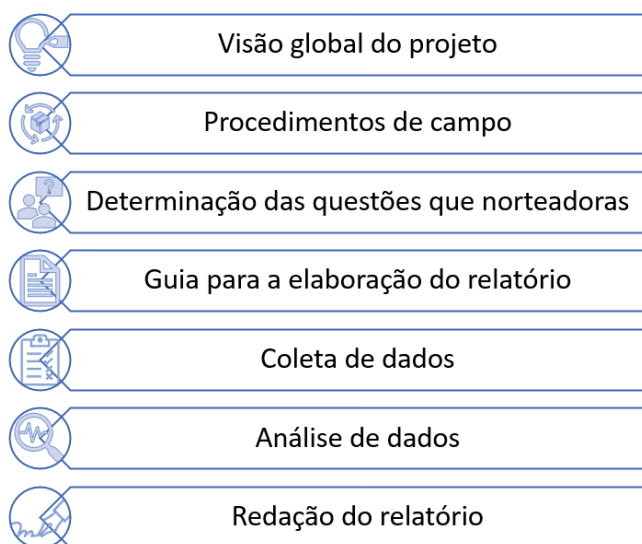
Figura 19
Tipos de redação do relatório.



Fonte: Adaptado de Yin (2003).

Em suma, um protocolo deve contemplar (Figura 20)

Figura 20
Protocolo para condução de estudos de caso. Adaptado de Yin (2003).



Fonte: Adaptado de Yin (2003).

Sucintamente Yin (2003) apresenta um exemplo de um protocolo para condução de estudo de caso (Figura 21).

Figura 21
Protocolo para condução de estudos de caso – Exemplo.

SUMÁRIO

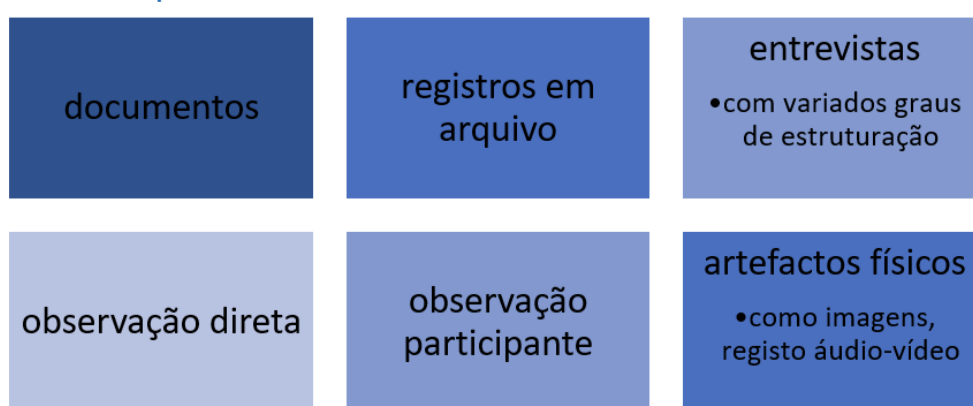
Objetivo	1
Características-chave do método de estudo de caso	1
Organização desse protocolo	2
I. Procedimentos	3
A. Agendamento inicial da visita de campo	4
Revisão de informações preliminares	4
Verificação de procedimentos de acesso	4
Documentos especiais	5
B. Escolha das pessoas que serão entrevistadas e outras fontes de informação	6
Funções do microcomputador	6
Funções do sistema central	7
Funções executivas	7
Resumo	8
C. Treinando a equipe do estudo de caso	9
Objetivo do treinamento	9
Tópicos para o treinamento	9
Banco de dados para o estudo de caso	9
Figura 1	12
Figura 2	13
Figura 3	15
II. Protocolo e questões para o estudo de caso	17
A. Definição do "sistema" do microcomputador	18
Tópicos	18
Resumo das questões para a Seção A	21
B. Centralização e descentralização	23
Tópicos	23
Resumo das questões para a Seção B	26
C. Aplicações instrucionais e administrativas	28
Tópicos	28
Resumo das questões para a Seção C	32
D. Aplicações relacionadas a PL 94-142	34
Tópicos	34
Resumo das questões para a Seção D	36
E. Educação especial e educação regular	37
Tópicos	37
Resumo das questões para a Seção E	40
F. Planejamento para a implementação	41
Tópicos	41
Resumo das questões para a Seção F	44
III. Plano de análise e relatórios do estudo de caso	46
A. Estudos de caso individuais	47
Informações descritivas	47
Informações explanatórias	47
Esboço dos relatórios dos estudos de caso individuais	48
B. Análise cruzada de casos	50
Informações descritivas	50
Informações explanatórias	50
Relatório de caso cruzado	51
Referências ao protocolo de estudo de caso	53

Fonte: Yin (2003, p. 85).

4. Técnicas de recolha e análise de dados

Em Estudos de Caso, os procedimentos baseiam-se essencialmente na recolha de inúmeras e exaustivas informações acerca de todos os elementos do caso, com instrumentos construídos e dados recolhidos pelo investigador (Yin, 2003). São seis as fontes distintas das evidências para um estudo de caso, as quais enumeramos no esquema 17.

Esquema 17
Fontes das evidências para um estudo de caso.



Fonte: Adaptado de Yin (2003).

As fontes de evidências que optamos para conhecer o objeto nesta investigação recaem nos documentos: Guia do programa Erasmus+, Candidaturas dos projetos Erasmus+, PEE, Regulamento do Clube Europeu, Planos de ação e respetivos relatório finais, Atas do Clube Europeu, estatísticas oficiais, notícias, artigos; registos de arquivo: registos organizacionais e mapas; entrevistas semiestruturadas, criadas pelo investigador; artefactos físicos: dispositivos tecnológicos, ferramentas, instrumentos ou produtos, evidências físicas (Yin, 2003).

Recorremos a várias fontes de evidências convergentes em relação ao mesmo conjunto de factos, reunindo as evidências num banco de dados útil para o encadeamento das mesmas que nos permitiram responder coerentemente às

questões colocadas e assim elevar a qualidade da investigação. Seguidamente recorreremos a uma sucinta descrição das fontes utilizadas no nosso estudo.

4.1. Documentação da investigação

A documentação assume inúmeras formas, e uma vez que é de extrema relevância, deve ser “o objeto de planos explícitos da coleta de dados” (Yin, 2003, p. 107).

Transportando à nossa investigação, o trabalho foi desenvolvido com a análise de fontes de evidência como:

- Da instituição em estudo: Projeto Educativo da Escola, Plano Anual de Atividades da escola, Regulamento do Clube Europeu, atas, planos de ação e seus relatórios finais, candidaturas dos projetos do programa Erasmus+, agendas do Clube Europeu ESCOLA_A, artefactos/ produtos realizados nos projetos;
- Das agências Erasmus responsáveis: Guia dos beneficiários da Agência Nacional Erasmus+ e Relatórios finais.
- Legislação regional, nacional e internacional, em vigor, como os documentos oficiais do Conselho da União Europeia, do Conselho da Europa, do Parlamento Europeu, da Comissão Europeia, da Direção Geral de Educação Portuguesa, e da Direção Regional de Educação da RAM.
- Recortes de jornais e artigos publicados nos diversos canais de comunicação.

Esquematizamos, no quadro 9, os documentos centrais na realização do nosso estudo foram:

Quadro 9
Documentos centrais do estudo de caso

Nº	Documento	Descrição	Fonte
1	Guia do programa Erasmus+ Educação e Formação	Documento que apresenta as regras, os procedimentos e as orientações para a implementação do programa Erasmus+ na área da educação e formação.	CE
2	3 Candidaturas aprovadas dos projetos do programa Erasmus+.	3 documentos de candidatura aprovada dos projetos do programa Erasmus+ com início em 2019, com o plano detalhado da mesma.	Escola e CE
3	Projeto Educativo da Escola	Documento que estabelece a identidade, os objetivos, as estratégias e as prioridades da instituição escolar, do quadriénio 2018-2022.	Escola
4	Regulamento do Clube Europeu da escola.	Documento que estabelece as normas e o funcionamento do clube europeu na escola.	Clube Europeu da escola
5	Atas do Clube Europeu	Atas das reuniões do Clube Europeu da escola nos anos letivos 2019-2020 e 2020-2021.	Clube Europeu da escola
6	Planos de ação do Clube Europeu da escola no PAE	Registo de ações e eventos do Clube Europeu no PAE, com destinatários e envolvidos, com a respetiva calendarização nos anos letivos 2019-2020 e 2020-2021.	Clube Europeu da escola
7	Relatório de ação do Clube Europeu ESCOLA_A no PAE	Registo avaliativo das ações e eventos do Clube Europeu da escola, nos anos letivos 2019-2020 e 2020-2021.	Clube Europeu da escola
8	3 Planos de ação dos projetos do programa Erasmus+ desenvolvidos no Clube Europeu da escola.	Registo de ações e eventos dos projetos do programa Erasmus+ desenvolvidos no Clube Europeu da escola, com a respetiva calendarização, nos anos letivos 2019-2020 e 2020-2021.	Clube Europeu da escola
9	3 Relatórios de ação dos projetos do programa Erasmus+ desenvolvidos no Clube Europeu da escola.	Registo avaliativo das ações e eventos dos projetos do programa Erasmus+ desenvolvidos no Clube Europeu da escola, nos anos letivos 2019-2020 e 2020-2021.	Clube Europeu da escola

Os documentos recolhidos assumem importância na corroboração e valorização das evidências provenientes de outras fontes, mas também se podem “fazer inferências” com base nos mesmos (Yin, 2003, p.109).

4.2. Registos em arquivo

Embora por vezes não assumam muita importância (Yin, 2003), neste caso os registos em arquivo foram utilizados em conjunto com outras fontes de informação na produção do nosso estudo de caso. Estes estão descritos no quadro 10.

Quadro 10
Registo em arquivos do estudo de caso

Nº	Registos em arquivo	Descrição
1	Friso cronológico do Clube Europeu da escola	Registo visual que apresenta as principais atividades, eventos e marco do Clube Europeu na escola.
2	Project Summary de cada projeto	Documento que apresenta, de forma resumida e objetiva, os principais elementos de um projeto do programa Erasmus+.
3	Registos organizacionais e mapas	Registo da definição de tarefas e agendamentos.

Ambas as fontes de evidências anteriores são situadas contextualmente, quando e para que finalidade foram concebidos. “Os dados são simultaneamente as provas e as pistas. Coligidos e analisados cuidadosamente, servem como factos inegáveis que protegem a escrita que possa ser feita de uma especulação não fundamentada” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 149).

Segundo Afonso (2005) identificam-se tipos de documentos a investigar: oficiais, públicos e privados.

“Os documentos oficiais encontram-se nos arquivos dos departamentos da administração pública (...) e constituem um registo da actividade quotidiana da administração educacional. (...) Na categoria dos documentos públicos inclui-se a imprensa (...) podendo ser abordada quer como objecto de investigação quer como fonte de informação. (...) Na documentação privada (...) incluem-se os arquivos de empresas, escolas particulares, (...) sindicatos (...) e de movimentos pedagógicos.” (Afonso, 2005, pp. 89-90).

4.3. Entrevistas semiestruturadas

Outra técnica de recolha de material qualitativo a que recorremos foi a entrevista semiestruturada, considerada e reconhecida, em Ciências Sociais, como representativa e até privilegiada (Estrela, 1990, Bogdan & Biklen, 1994; Flick, 2009; Fortin, 2009).

Haguette (1997, p. 86) define entrevista como um “processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”. Deste modo, estas visam a recolha de dados subjetivos, que se associam com os valores, as atitudes e as opiniões dos sujeitos entrevistados (Minayo, 1994).

As entrevistas envolvem uma formulação prévia de questões a colocar, pois é através delas que o investigador compreende a posição e vivências do sujeito e a forma como “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134).

Quivy e Campenhoudt (1995, p. 69) referem que as “entrevistas exploratórias têm, portanto, como função principal revelar determinados aspectos do fenómeno estudado em que o investigador não teria espontaneamente pensado por si mesmo e, assim, completar as pistas de trabalho sugeridas pelas leituras.”

Patton (1987) divide as entrevistas em quantitativas e qualitativas, sendo que a última adquire três classificações: conversacional informal, guiada, aberta standard. Por sua vez, Fontana e Frey (1994), organizam-nas em três tipos: estruturada, semiestruturada, e não estruturada.

A uma entrevista, está-lhe implícito um plano de ação consistente de modo a obter informações fundamentais em realidades múltiplas (Stake, 2012).

A nossa escolha recaiu nas entrevistas semiestruturadas, que segundo Bogdan e Biklen (1994) e Lapassade (1992), permitem obter dados comparáveis entre os diversos sujeitos, além de lhe estar associada uma intensa dinâmica, com permissão de mudanças tópicos de no decorrer da conversa, levando à descrição dos factos, atividades e dinâmicas do ambiente de pesquisa, bem como o esclarecimento de dúvidas não passíveis de serem observáveis e recolha de pontos de vista dos sujeitos entrevistados relativamente ao tema proposto.

A preparação das entrevistas realizadas no nosso trabalho de pesquisa foi uma das suas etapas mais importantes, exigente ao nível de tempo e de cuidados. O seu planeamento teve em consideração os objetivos a atingir, a escolha dos entrevistados, a disponibilidade dos entrevistados, o espaço (físico ou virtual) para a realização da entrevista, as condições de autorização, confidencialidade e identidade, e ainda a organização do guião/roteiro da própria entrevista, com questões importantes e elaborada de acordo com a revisão bibliográfica efetuada (Lakatos, 1996). Deverá

estar associada uma entrevista piloto como procedimento de rotina, por forma a testar as perguntas e fazer um pré-controlo de recolha de dados (Stake, 2012).

Apontamos como vantagens do recurso à entrevista semiestruturada: a produção de uma melhor amostra da população de interesse; não haver a possível barreira das pessoas não conseguirem responder por escrito; são flexíveis em termos de duração, o que permite uma maior profundidade sobre a temática; a interação entre o entrevistador e o entrevistado beneficia as respostas espontâneas e aos assuntos mais complexos, ajudando a investigação nos aspetos afetivos e de valorativos, demarcando significados pessoais ao nível atitudinal e comportamental; possibilita a utilização de recursos visuais (Selltiz et al., 1987).

Relativamente às desvantagens da entrevista semiestruturada indicamos o maior tempo necessário à recolha de dados; os receios do entrevistado relativamente ao seu anonimato (Selltiz et al., 1987).

De acordo com as características da nossa investigação, optámos por entrevistas semiestruturadas, para as quais foi traçado um guião que nos deu a liberdade de flexibilizar um conjunto de perguntas abertas e fechadas previamente definidas, relativamente à sua ordem como à sua estrutura, assemelhando-se a conversa guiada, possibilitando assim o discorrer do entrevistado sobre o tema proposto.

Para a criação dos guiões das nossas entrevistas, seguimos os modelos de Guiões de Entrevista apresentados por Albano Estrela (1990) e adequamos de modo pertinente, de forma a poder responder às questões que orientaram esta investigação. Concebemos quatro guiões, pelo que após testagem, adaptamos e reformulamos o guião que consideramos mais amplo, até obtermos aqueles que aplicamos finalmente.

Todos eles foram organizados em blocos, atendendo cada um deles a distintos tópicos de reflexão:

Bloco A – Legitimação da entrevista – com a finalidade de contextualizar o entrevistado na investigação e motivá-lo, solicitando a sua total colaboração e mostrando-lhe o interesse do seu contributo, bem como dando-lhe total garantia de confidencialidade;

Bloco B – Recolha de dados pessoais e profissionais do entrevistador – visando esclarecer os aspetos de formação, profissionalidade e profissionalismo docente;

Bloco C – Caracterização das micropolíticas – tendo como objetivo conhecer a cultura escolar, o desenvolvimento organizacional e suas relações, enquadrar as práticas de gestão do currículo nas dimensões da autonomia decretada/ construída e da autonomia construída e conhecer o impacto da implementação das práticas desses projetos do programa Erasmus+ na ESCOLA_A;

Bloco D – Caracterização dos projetos – pretendendo conhecer os projetos do programa Erasmus+ Educação e Formação na ESCOLA_A, auscultar a perceção do entrevistado quanto ao processo de implementação dos projetos do programa Erasmus+ Educação e Formação na ESCOLA_A e conhecer o impacto da implementação das práticas desses projetos do programa Erasmus+ na ESCOLA_A;

Bloco E – Definição dos ambientes - com a finalidade de caracterizar o tipo de ambiente desenvolvido entre os diversos atores, ao longo do desenvolvimento dos projetos do programa Erasmus+;

Bloco F – Caracterização da relação dos docentes e dos alunos – visando recolher informações que contribuem para avaliar a perspetiva de rutura do currículo no âmbito do desenvolvimento dos projetos do programa Erasmus+;

Bloco G – Compreender o impacto da pandemia COVID-19 no funcionamento dos projetos – recolher informações pertinentes do funcionamento dos projetos durante este período de pandemia;

Bloco H – Questões finais – pretende-se assim revisitar a caracterizar do tipo de ambiente desenvolvido entre os diversos atores, ao longo do desenvolvimento dos projetos do programa Erasmus+ e recolher mais informações que contribuem para avaliar a perspetiva de rutura do currículo no âmbito do desenvolvimento dos projetos do programa Erasmus+;

Bloco I – Encerrar a entrevista – tem a intencionalidade de agradecer a colaboração prestada e a disponibilidade e renovar a garantia de confidencialidade.

Foram concebidos guiões de entrevista para estudantes, para os docentes pertencentes ao Clube Europeu ESCOLA_A, incluindo os coordenadores do Erasmus+, para os docentes participantes em mobilidades e para a Presidente do Conselho Executivo da Escola, cada um com as adaptações necessárias adaptações aos blocos e tópicos apresentados anteriormente.

A apresentação dos referidos blocos, objetivos específicos de cada um deles, com os tópicos abertos/questões, bem como as observações são apresentadas nos guiões em anexo (ver anexos 5 a 8).

Antecedentemente da entrevista foram agendadas atempadamente, e de acordo com a disponibilidade de cada entrevistado. As entrevistas foram realizadas pela plataforma Teams, à exceção da entrevista com a Presidente do Conselho Executivo da Escola, cuja entrevista foi presencial, numa sala da escola, e gravada com recurso a um sistema de gravação áudio. Previamente foi ainda preparado um convite formal a cada entrevistado, onde constava a apresentação da investigadora e a síntese com o propósito da investigação, bem como o consentimento informado

assinado e a declaração de anonimato e confidencialidade do estudo e o pedido de autorização para gravar a entrevista. Também se informou sobre a duração prevista para a entrevista.

Para a realização da entrevista decidiu-se fazer o registo em gravação, pois o registo da mesma “depende da arte de cada um” (Stake, 2012, p. 82), e assim garantimos as ideias-chave e episódios apreendidos.

É frequente, na pesquisa qualitativa, a preocupação da adequação dos dados, e inerente a esta, tentar estabelecer à priori um número de participantes ou de entrevistas (Morrow, 2005). Contudo, o número de entrevistas desta pesquisa dependeu da natureza do fenómeno em análise, bem como da capacidade operacional da recolha e análise dos dados (Sampieri et al., 2013). Assim o número de entrevistas foi estabelecido durante a realização da recolha e análise de dados e não *a priori* (Sampieri et al., 2013).

Nesta pesquisa, a escolha dos participantes executou-se de forma proposital e intencional.

Elaboramos um quadro (quadro 11) para sistematizar a realização do trabalho das entrevistas.

Quadro 11
Agenda de realização do trabalho das entrevistas.

Cargo	Nome	Data
Membro da Direção Executiva da Escola		
Presidente do CE	E1	24/05/2021
Professores Coordenadores		
Professor Coordenador	E2	27/07/2021
Professor Coordenador Regional DRJ do Erasmus+	E4	09/06/2021
Professores membros do Clube Europeu		
Professor	E3	02/06/2021
Professor	E5	20/07/2021
Professor	E6	08/06/2021
Professores participantes em mobilidades		
Professor	E7	22/05/2021
Professor	E9	31/07/2021
Professor	E10	30/06/2021
Professor	E8	20/05/2021
Estudantes participantes em mobilidades		
Estudante	A1	22/05/2021
Estudante	A2	03/06/2021
Estudante	A3	03/06/2021
Estudante	A4	08/06/2021

Após a realização das entrevistas, procedemos à transcrição e análise das mesmas. Optamos pela transcrição ortográfica, que é um tipo de transcrição é semelhante à transcrição literal, mas segue as regras ortográficas da língua, corrigindo erros gramaticais e de pronúncia. Note-se que a transcrição mais detalhada, ou seja, a transcrição literal da entrevista gravada inclui de sinais indicando entonações, sotaques, regionalismo e “erros” de fala, e é a considerada mais completa, mais informativa, mas mais cara em termos de tempo. Assumimos como vantagem da transcrição ortográfica a sua utilidade na nossa análise que exige uma interpretação mais precisa e clara da fala dos entrevistados.

Os dados recolhidos foram posteriormente sujeitos a uma análise estruturada, qualitativa e quantitativa, “procurando” constantes, relações, discrepâncias, frequências e elementos de valor significativo” (Sousa, 2009, p. 140), e extraíndo conclusões após as inferências desta análise (Bogdan & Biklen, 1994).

Em consonância com Pierson (2007), consideramos que, em plena Pós-modernidade, século XXI, ao estudar o mundo social, é essencial unir conhecimentos e estratégias de modo a evoluir no nosso entendimento desse mundo social, efetivando avanços ao nível de investigação, associando a qualitativa e quantitativa e assumindo as vantagens quanto à extração de maior conhecimento sobre os dados e os fenómenos em análise.

4.4. Análise documental e a análise de conteúdo

De acordo com Ying (2003), após a observação e obtenção de dados, estes são habitualmente transcritos fidedignamente para as notas de campo do investigador, contendo descrições de todos os aspetos considerados pelo investigador, sejam eles de carácter sensorial, físicos ou de atitudes, bem como de reflexões em que constam pontos de vista ou mesmo preocupações.

Bogdan e Biklen (1994) referem que em toda esta recolha com um manancial de provas está implícito um peso da subjetividade do investigador, mas será com estes dados que o mesmo irá realizar um processo analítico.

Após a recolha dos dados, inicia-se um processo solitário de tratamento e análise dos mesmos, com base no referencial teórico e após cruzamento de evidências recolhidas. Assim serão identificadas as convergências e divergências da literatura.

Uma técnica de tratamento de dados é a análise de conteúdo que Bardin (2004) descreve como um “conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos

relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (p. 37).

Também Pais (1993), citado por Amado (2000, p.56), diz-nos que a análise de conteúdo “[é] um desvendar de sentido e ao mesmo tempo um despedaçar desse sentido; é uma sequência de fragmentos cortados, o esquartejamento de uma unidade de sentido que dá lugar sub-repticiamente a outros sentidos interpretativos”.

O objetivo primordial da análise de conteúdo é conhecer o que está implícito nas palavras que estuda, deslindando, por dedução, variáveis de ordem psicológica, sociológica, histórica, entre outras, “com base em indicadores reconstruídos a partir de uma amostra de mensagens particulares” (Bardin, 2004, p. 39).

Esta análise envolve três fases, representadas no esquema 17: a pré-análise, a exploração do material, o tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação (Bardin, 2004, p. 39).

Esquema 18
Fases da Análise de conteúdo



Fonte: Adaptado de Bardin (2004).

Embora a análise de conteúdo não permita destacar todas as significações possíveis de uma mensagem, esta técnica permite restabelecer as ideias base de um texto (Almeida & Pinto, 1995).

Considerando a finalidade última desta investigação, debruçamo-nos sobre as fontes de evidência que recolhemos e procedemos a uma categorização. Recortando o texto em unidades de sentido que comparamos a um “trabalho de poda” e que “delimita as unidades de codificação, ou as de registo” (Bardin, 1995).

O processo de categorização foi lento e seguiu diferentes fases.

Iniciámos com uma leitura superficial e audição, no caso das entrevistas (Bardin, 1995) de modo a apreender os aspetos gerais da informação. Seguiu-se uma leitura mais aprofundada das entrevistas para procedermos ao “recorte” dos textos e à decisão dos critérios a seguir em todo o trabalho de análise. Procedemos então à categorização na tentativa de cumprir as regras referidas por Bardin (1995) e por Guba (1985) ou seja, que fossem exclusivas, homogéneas, pertinentes, objetivas e produtivas. Tal processo resultou em quadros síntese onde estão inscritos os temas, que se dividem em categorias, e que por sua vez se subdividem em subcategorias.

Segundo Bardin (1979), podemos categorizar a partir de vários critérios: semânticos (categorias temáticas); sintáticos (categorias referentes a verbos, adjetivos, advérbios etc.); léxicos (ordenamento interno das orações); expressivos (categorias que se referem a problemas de linguagem, por exemplo).

Apresentamos nos quadros 12 e 13 a nossa categorização e classificação, construída mediante uma reflexão cuidadosa sobre os nossos objetivos de pesquisa e sobre o conteúdo que pretendemos analisar, que teve como sustentáculo uma progressiva reflexão da revisão bibliográfica específica efetuada e apoiada nos

referenciais metodológicos adotados, que fizeram emergir indicadores que sustentam a categorização e classificação.

Quadro 12
Categorização e Classificação - definição

Categoria e Classificação		Definição
Categoria	Caracterização do entrevistado	Caracteriza o entrevistado em diversos aspetos
Subcategoria	Idade	Refere-se à idade do entrevistado.
	Tempo de serviço	Dirigida mais aos professores ficaremos a saber o número de anos do percurso profissional e quantos deles são na escola do estudo.
	Percurso profissional	Dirigida aos professores ficaremos a saber a sua formação e o seu percurso profissional.
	Percurso académico	Dirigida aos alunos ficaremos a saber o percurso académico na escola.
	Ano de escolaridade	Dirigida aos alunos ficaremos a saber o número de anos de percurso académico na escola.
	Percurso nos Projetos Erasmus+	Mostra o percurso dos entrevistados nos projetos Erasmus+ (De quais e quantos projetos do Erasmus+ já participaram).
	Profissionalismo	Dirigida aos professores ficaremos a saber se existiu alguma mudança na ação profissional, inerente à participação dos projetos do Erasmus+.
	Profissionalidade	Dirigida aos professores ficaremos a saber se existiu alguma mudança no sentido pessoal, na paixão pela profissão, inerente à participação dos projetos do Erasmus+.
	Mudança na ação discente	Dirigida aos alunos ficaremos a saber se estes autoavaliam alguma mudança na ação discente, no empenho das atividades discentes e no sentido pessoal, na paixão pela aprendizagem, inerente à participação dos projetos do Erasmus+.
Categoria	Caracterização das políticas educativas internacionais (macropolíticas)	Caracteriza as políticas educativas internacionais em diversos aspetos.

Subcategoria	Interesse social da educação	Mostra a convergência dos sistemas educativos. e Mostra o interesse coletivo de formação intelectual cultural e humana na resposta às necessidades sociais (Educação problematizadora), inerente aos objetivos do Erasmus+.
	Educação europeia	Mostra se existe promoção de estratégias e ações coerentes e globais de aprendizagem, que visam aprender a aprender, e a responsabilidade lhe é inerente, e que é confluyente com os objetivos do Erasmus+ (oportunidades de aprendizagem; aprendizagem ao longo da vida; contextos abertos e flexíveis -formais, não-formais e informais; atividades do quotidiano; partilha de culturas, conhecimentos e competências numa perspetiva pessoal, cívica e social). e Mostra se as competências essenciais adquiridas nos projetos do Erasmus+ estão patentes do Quadro Estratégico estão presentes (literacia, multilingues, STEM, digitais, pessoais, sociais, e capacidade de «aprender a aprender», cidadania, empreendedorismo, sensibilidade e expressão culturais).
	Investimento financeiro	Mostra se existe investimento financeiro realizado no âmbito dos projetos do Erasmus+.
Categoria	Caracterização das políticas educativas nacionais (mesopolíticas)	Caracteriza as políticas educativas nacionais em diversos aspetos.
Subcategoria	Mudança educativa	Mostra se repercute alguma mudança substancial nas práticas das instituições que seja confluyente com os objetivos do Erasmus+.
	Autonomia decretada	Mostra a possibilidade de uma correta adaptação às realidades singulares de cada escola que beneficie a implementação dos projetos do Erasmus+ na escola.
Categoria	Caracterização das políticas educativas	Caracteriza as políticas educativas regionais e locais em diversos aspetos.

	regionais e locais (micropolíticas)	
Subcategoria	Descentralização do poder	Ficaremos a saber se a escola enquadra as dimensões da autonomia decretada e da autonomia construída, face à implementação dos projetos Erasmus+. (autonomia construída - autonomia estratégica, pedagógica, administrativa, financeira e organizacional; autonomia decretada - alguma mudança substancial nas práticas das instituições determinada em movimento top-down).
	PEE	Mostra o funcionamento interno e relações dos autores implicados no fenómeno educativo, incluindo as parcerias (participação da comunidade escolar, o PAA da escola, perfil docente dos professores, práticas de gestão do currículo) face à implementação dos projetos do Erasmus+. e Mostra se existe dinamismo e cooperação na comunidade escolar a valorização deste.
	Perfil docente	Mostra a confluência do perfil docente dos professores participantes dos projetos do Erasmus+ com os objetivos da educação internacional.
Categoria	Problematização do Currículo	Problematiza o currículo face à implementação dos projetos do Erasmus+.
	Conhecimento	Refere-se ao apoio dos indivíduos na aquisição e no desenvolvimento de aptidões e competências básicas. e Mostra quais as áreas do conhecimento envolvidas nos projetos do Erasmus+ e as temáticas abordadas.
	Cidadania e Desenvolvimento	Mostra se existe promoção de atitudes e valores referentes à Educação para a cidadania responsável e respetiva formação de cidadãos ativos, informados e responsáveis (valores: democracia, dignidade humana, liberdade, respeito pelos direitos humanos, tolerância, igualdade, respeito pela lei, justiça social, solidariedade,

		responsabilidade, lealdade, cooperação, participação e desenvolvimento espiritual, moral, cultural, mental e físico) inerente aos projetos do Erasmus+.
	Poder emancipatório	Refere-se à reflexão sobre a própria prática, ou seja, a própria consciência crítica, no âmbito dos projetos do Erasmus+.
	Interdisciplinaridade	Mostra se existe um princípio organizador comum a várias disciplinas, ou seja, coesão entre diferentes saberes.
	Participação	Mostra quais os interessados pela ação educativa no processo educativo e o seu grau de liberdade de participação, o âmbito dos projetos do Erasmus+.
	Flexibilidade curricular	Indica as decisões curriculares que sustentam o trabalho de formação culturalmente significativo, seja pela organização dos espaços e dos tempos de trabalho, ou pelas atividades ou estratégias, inerente aos projetos do Erasmus+. Mostra se existe reconhecimento dos professores como agentes principais do desenvolvimento do currículo.
	Mudança curricular	Mostra se é identificada alguma mudança curricular, inerente aos projetos do Erasmus+.
Categoria	Caracterização dos projetos do programa Erasmus+	Caracteriza os projetos do Erasmus+ em diversos aspetos.
Subcategoria	Título	Mostra o investimento financeiro do projeto.
	Objetivo principal	Identifica o objetivo principal do projeto.
	Duração	Mostra a duração do projeto.
	Orçamento	Mostra o investimento financeiro do projeto.
	Agência do beneficiário principal	Identifica a agência do beneficiário principal do projeto.
	Países Parceiros	Identifica os países Parceiros do projeto.
	Objetivos específicos	Identifica os objetivos específicos do projeto.

	Atividades	Mostra as atividades a realizar no projeto.
	Metodologia de trabalho	Identifica as metodologias de trabalho dos projetos.
	Resultados tangíveis	Identifica os produtos/artefactos do projeto.
	Impacto do projeto	Identifica o impacto, nos participantes, nos professores, e na instituição, pretendido com o projeto.
	Benefício a longo prazo	Identifica os benefícios esperados com o projeto, a longo prazo.
	COVID-19	Identifica o impacto do COVID-19 na implementação do projeto.
Categoria	Caracterização dos ambientes de Aprendizagem dos projetos do Erasmus+.	Caracteriza os ambientes de aprendizagem dos projetos do Erasmus+, em diversos aspetos.
Subcategoria	Mobilidade de aprendentes.	Mostra se existe mobilidade dos aprendentes.
	Domínio das aprendizagens	caracteriza as aprendizagens em formal, não-formal e informal.
	Inclusão	Mostra se promove igualdade de oportunidades a todos os estudantes, bem como a equidade.
	Multilinguismo	Mostra se promove uma abordagem global de ensino e aprendizagem de línguas.
	Cooperação	Mostra se existe cooperação entre os aprendentes.
	Dinamismo	Mostra se existe o desenvolvimento de atividades diversificadas.
	Criatividade	Mostra se existe criatividade entre os aprendentes.
	Motivação	Mostra se são tidas em consideração as motivações dos estudantes.
	Autonomia	Mostra se existe livre iniciativa dos aprendentes na escolha dos projetos a integrar, se os horários são estipulados e se o desenvolvimento dos trabalhos é de modo autónomo.
	Aprendizagem significativa	Mostra se as aprendizagens recorrem aos conhecimentos prévios dos alunos e que os conteúdos são potencialmente significativos.
	Humanismo	Promove atitudes de consciencialização da frágil condição humana

	Comunicação	Mostra se existe divulgação das atividades.
	Empreendedorismo	Mostra se a educação é aberta e práticas diferentes.
Categoria	Ambientes de aprendizagem emergentes nos projetos do Erasmus+.	Identificar se existem ambientes de aprendizagem emergentes nos projetos do Erasmus+.
Subcategoria	Aprendizagem situada	Mostra se existem práticas socioculturais, em que o conhecimento se constrói com base em atividades contextualizadas no quotidiano.
	Participação Periférica	Mostra se o aprendente se envolve numa interação sociocultural com uma comunidade.
	Comunidade de prática	Identificar se o aprendente integra um grupo de pessoas com o objetivo de partilhar interesses comuns e de reportar as suas atividades, empenhando-se colaborativamente em práticas que potencializem a sua aprendizagem e beneficiem o seu desempenho.
	Diferente abordagem à aprendizagem	Identifica se existe mudança na organização dos ambientes de aprendizagem.
	Matética	Mostra se o processo está centrado no discente que “aprende a aprender”.
	Responsabilidade	Identifica se existe responsabilidade do aprendente no processo de aprendizagem, ou seja, se este é ativo e envolvido nas aprendizagens.
	Artefactos	Mostra se existem ferramentas incluídas no reportório da prática, o que implica um engajamento do aprendente com o mundo e a produção de significado da aprendizagem.

Fonte: Entrevistas aos estudantes e professores participantes nas mobilidades, aos professores do Clube Europeu da Escola_A e aos coordenadores do programa Erasmus+.

Quadro 13
Categorização e Classificação – indicadores emergentes

Categoria	Subcategoria	Indicadores
Caracterização das políticas educativas internacionais (macropolíticas)	Interesse social da educação	Partilha de conhecimentos Desenvolvimento de relações transnacionais/transcontinentais Sentimento de pertença Respeito pela diversidade Inclusão social Prevenção e combate os comportamentos de risco Cidadãos envolvidos em atividades locais ou transnacionais Formação de cidadãos críticos e responsáveis Promoção de valores e atitudes
	Educação europeia	Colaboração internacional de organizações de participantes Colaboração de todos os atores do processo educativo Contextos abertos e flexíveis Intercâmbio de práticas Aprendizagem ao longo da vida Partilha de tradições, costumes e valores culturais
	Investimento financeiro	Financiamento dos projetos do E+

Caracterização das políticas educativas nacionais (mesopolíticas)	Mudança educativa	Criação de espaços de formação, comunicação e informação Participação da comunidade envolvente nas atividades escolares Abertura cultural Integração de valores europeus nas escolas através de projetos transnacionais
	Autonomia decretada	Candidaturas das escolas a projetos do E+
Caracterização das políticas educativas regionais e locais (micropolíticas)	Descentralização do poder	Gestão do projeto do E+ Diversificação da oferta escolar
	PEE	Presença dos projetos nos objetivos do PEE Incentivo a experiências e práticas entre escolas a nível europeu Favorece a cooperação dos diversos elementos da comunidade escolar Favorece a participação dos alunos em atividades da escola Facilita o cumprimento do regulamento interno da escola Reduz o risco de abandono escolar Beneficiários indiretos do projeto
	Perfil docente	Implementação de novos métodos e técnicas Fortalecimento do espírito de colaboração Favorece o conhecimento docente Desenvolvimento de competências e habilidades Desenvolvimento de espírito de compreensão, aceitação e respeito

Problematização do Currículo	Conhecimento	Enriquecimento do conhecimento Alargamento das oportunidades de aprender Promove as competências TIC Melhoria das competências de responsabilização das aprendizagens Mobilização de experiências internacionais para aquisição de conhecimento
	Cidadania e Desenvolvimento	Promover estilos de vida saudáveis Promover a cidadania ativa Desenvolver competências sociais
	Poder emancipatório	Desenvolvimento da autoconfiança Capacidade de refletir Resolução de problemas
	Interdisciplinaridade	Coesão de diversos saberes Abordagem sob a perspetiva de várias disciplinas Estabelecimento de conexões entre os conteúdos.
	Flexibilidade curricular	Heterogeneidade dos aprendentes Trabalho culturalmente significativo Nova organização de espaços e tempos de aprendizagem Diferentes estratégias e atividades Aglutinar aprendizagens das diferentes áreas
	Mudança curricular	Métodos não formais Atividades dos projetos como fonte de aprendizagem e desenvolvimento de competências Adoção de novos modelos educativos

		Abordagem centrada no quotidiano Resolução de questões reais do mundo atual Realizar atividades na comunidade e para a comunidade
Caracterização dos ambientes de Aprendizagem dos projetos do E+.	Domínio das aprendizagens	Aprendizagens em contextos formal e Não-formal Educação para a cidadania
	Inclusão	Favorecimento do acesso a pessoas desfavorecidas Promoção da inclusão social
	Multilinguismo	Desenvolvimento do inglês
	Cooperação	Desenvolvimento de estratégias de cooperação Desenvolvimento das habilidades interpessoais Gosto por ajudar os outros
	Dinamismo	Mobilidade de aprendentes Desenvolvimento de diversas atividades Criação de grupos de trabalho Auxílio da tecnologia Envolvência de diversas áreas
	Criatividade	Livre iniciativa nas propostas Desenvolvimento da implementação do projeto
	Motivação	Formação do sentimento de realização Viajar na Europa Nova experiência Uso de Ferramentas digitais Interesse pelo conhecimento

		Incentivo dos participantes de outros projetos Elevação da autoestima.
	Autonomia	Poder de escolha na integração do projeto Poder opinar livremente Procurar estratégias para chegar a resultados tangíveis
	Aprendizagem significativa	Aprendente interessado em aprender Conteúdo potencialmente significativo Participação ativa do aprendente Aprender a partir do que sabe
	Humanismo	Entender a personalidade do outro Ajudar na resolução de problemas dos outros Promover a coexistência pacífica
	Comunicação	Intervir em debates Falar com especialistas Realizar apresentações Disseminar resultados
	Empreendedorismo	Descobrir novos métodos de abordagem de problemas, ideias incomuns, perspectivas e habilidades. Descobrir novas formas de partilha de novos conhecimentos.
Ambientes de aprendizagem emergentes nos projetos do E+.	Aprendizagem situada	Desenvolvimento das habilidades sociais Aprendizagem sociocultural Sem hierarquias rígidas Responde às necessidades atuais dos aprendentes Transferência de conhecimentos e habilidades de atividades do quotidiano

	Participação Periférica	Participação dos aprendentes no contexto multicultural Valorização da participação ativa dos aprendentes Recurso a ferramentas na prática
	Comunidade de prática	Integração dos aprendentes em grupos de trabalho com interesses comuns Comunicação de resultados pelo grupo de trabalho Colaboração dos elementos do grupo nas práticas desenvolvidas Os aprendentes mais experientes ajudam os outros Troca de saberes Facilita a resolução de problemas Promove discussões Potenciação das aprendizagens individuais em benefício do grupo Responsabilidade de cada aprendente em aprender
	Diferente abordagem à aprendizagem	Ambiente não tradicional Aprendentes autónomos Conhecimento livre dos aprendentes Desenvolvimento do espírito e pensamento crítico
	Matética	métodos não formais maximizar o processo de aprendizagem, minimizando intervenções Aprender a aprender
	Artefactos	Construção de produtos finais

Fonte: Entrevistas aos estudantes e professores participantes nas mobilidades, aos professores do Clube Europeu da Escola_A e aos coordenadores do programa Erasmus+.

Na nossa pesquisa recorreremos à divisão em “Unidades de Registo” e “Unidades de Enumeração”, considerando como Unidades de Registo ou Unidades de Sentido todos os segmentos semânticos referidos pelo sujeito. Como Unidades de Enumeração ou Contagem o número de sujeitos que os refere. Na virtude de existir uma única unidade de registo, ou existir a fusão de unidades de sentido análogo definimos operacionalmente subcategorias originárias de indicadores.

A fase da interpretação, segundo Minayo (1994), pretende estabelecer relações entre as estruturas semânticas (significantes) e as estruturas sociológicas (significados) dos enunciados presentes na mensagem. Ou seja, estabelecemos a articulação entre o texto descrito e analisado com os fatores que determinam suas características.

O processo solitário de tratamento e análise dos mesmos, com base no referencial teórico e após cruzamento de evidências recolhidas culmina após a identificadas as convergências e divergências da literatura.

Assim, as inferências levaram-nos ao debate dos resultados da pesquisa numa perspetiva mais ampla, construindo conhecimento no campo da rutura curricular e significando amplamente os conteúdos analisados.

5. A triangulação

Em investigação qualitativa, este protocolo assume-se como a triangulação, e recorre à utilização de vários tipos de métodos ou de diversos dados para o estudo de uma mesma realidade. Só assim se obtém o rigor e aumenta o crédito na interpretação (Stake, 2012). Patton (1990), a par com Denzin (1978) distinguem quatro tipos fundamentais de triangulação: triangulação dos dados, através do uso de várias fontes no mesmo estudo; triangulação dos investigadores, quando diversos investigadores

analisam um mesmo estudo; triangulação das teorias, recorrendo a várias perspetivas na interpretação de um mesmo conjunto de dados; triangulação das metodologias, usando diferentes métodos para o estudo de um mesmo fenómeno.

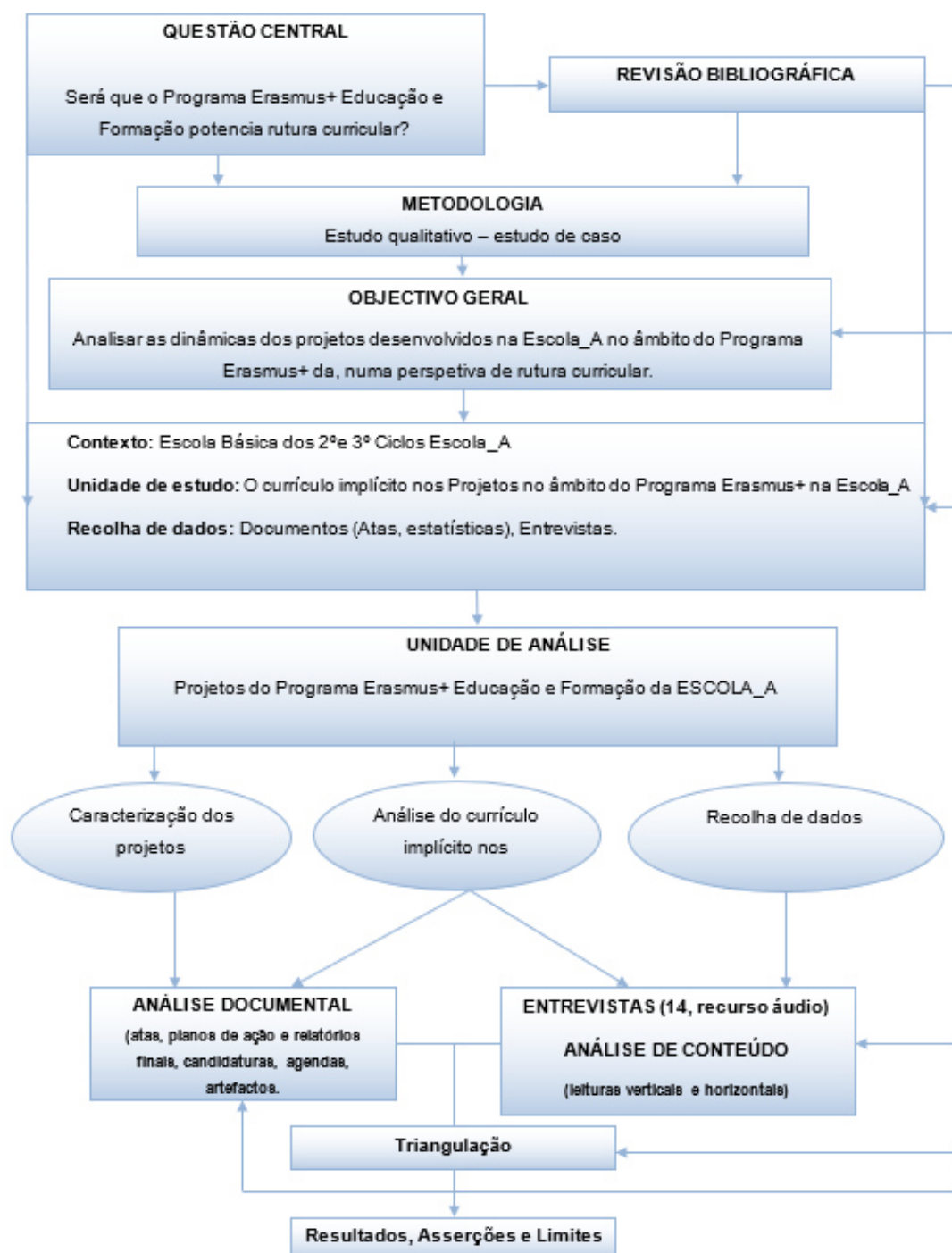
Desta forma, é alcançado um plano de investigação mais sólido, com uma maior robustez/validação mútua dos resultados, segundo o conceito de triangulação no domínio da investigação científica.

Yin (2003) refere que Patton (1987) discute quatro tipos de triangulação ao fazer a avaliação - quer dizer, a triangulação

1. de fontes de dados (triangulação de dados);
2. entre avaliadores diferentes (triangulação de pesquisadores);
3. de perspetivas sobre o mesmo conjunto de dados (triangulação da teoria);
4. de métodos (triangulação metodológica) (p. 121).

Segundo Yin (2003), a triangulação de dados visa validar as interpretações realizadas, pois “qualquer descoberta ou conclusão em um estudo de caso provavelmente será muito mais convincente e acurada se baseada em várias fontes distintas de informação, obedecendo a um estilo corroborativo de pesquisa” (p. 126).

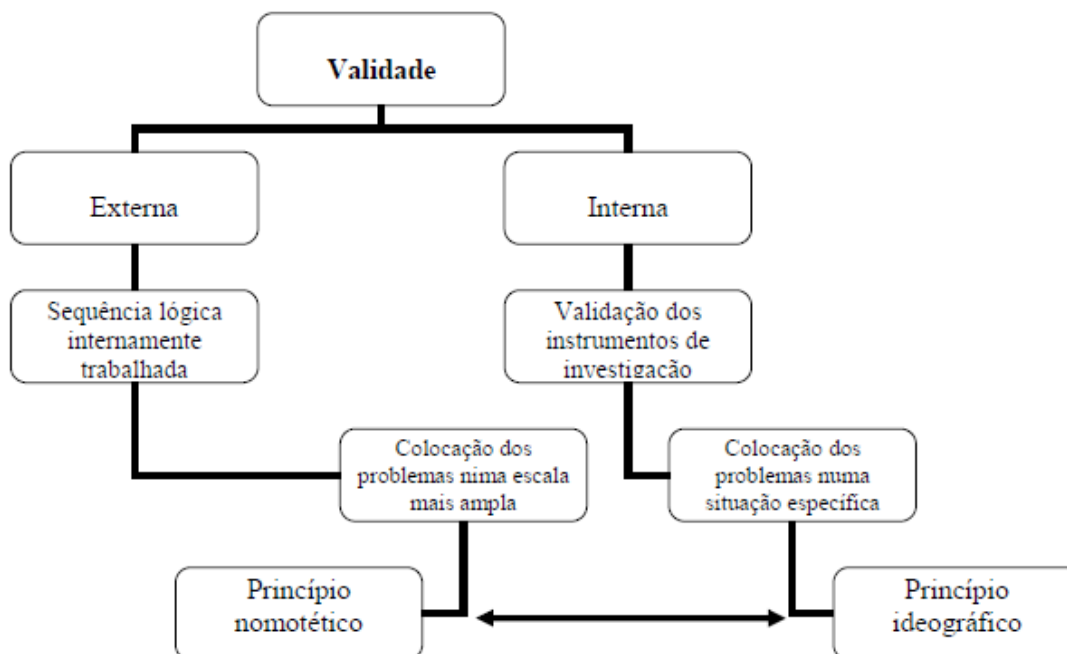
Esquema 19
Desenho da investigação.



De acordo com o nosso desenho de investigação, procurámos uma validade metodológica interna e externa, e tal como Rodrigues (2008, p. 310) refere, também nós insistimos que “os enfoques ideográfico e nomotético não se excluem. No entanto

temos que ter cuidado com as generalizações. (...) [É] importante a testagem dos resultados noutros contextos”.

Esquema 20
Validade metodológica.



Fonte: Rodrigues (2008, p. 310).

CAPÍTULO VI – TRABALHO EMPÍRICO

1. O contexto do estudo

O investigador entra “em cena” nos seus locais de interesse para a investigação com o objetivo de conhecer de forma exaustiva um determinado objeto, elaborando uma descrição detalhada dos ambientes e atividades habituais e até mesmo de alguns fenómenos raros, sem intenção de generalizar as conclusões obtidas, mas de realizar asserções do caso em estudo (Stake, 2012).

Reportando-nos à investigação que pretende ser desenvolvida, um dos locais de maior interesse trata-se da Escola_A, que é considerada uma escola do meio citadino, estando inserida numa cidade da RAM.

A Escola_A, abarca uma população socialmente diversificada, com mais de 1000 alunos distribuídos por mais de 60 turmas dos 2º e 3º ciclos, em grande parte, oriunda das freguesias próximas da mesma. O estabelecimento escolar funciona exclusivamente em regime diurno, num sistema de dois turnos (manhã e tarde).

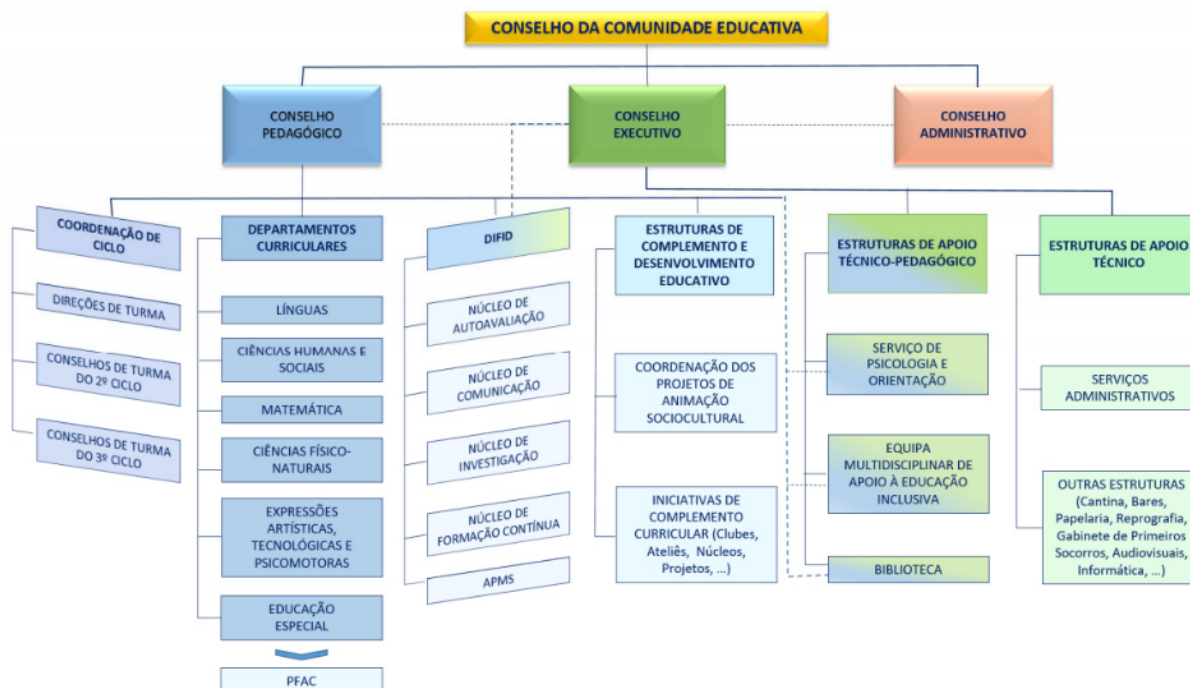
A Escola_A encontra-se em funcionamento desde os anos oitenta.

Dadas as necessidades criadas pelo alargamento da escolaridade obrigatória, recorreram, a uma reconstrução das instalações e a uma readaptação quer do quadro de docentes e de funcionários, passando a poder englobar também o 3º ciclo, numa nova escola com equipamentos escolares de excelência.

Na integração das comemorações de um dos seus aniversários, a Escola_A, lançou um concurso aos alunos para elaboração do seu logótipo, bandeira, hino e mascote. O hino da Escola, segundo o PEE, representa amizade estabelecida entre os diversos membros da comunidade escolar (Escola_A, 2020).

Do ponto de vista organizacional, a Escola_A estrutura-se conforme o organograma seguinte:

Figura 22
Estrutura organizacional Escola_A



Fonte: PEE Escola_A (2018-2022).

O corpo docente é constituído por mais de 200 professores, maioritariamente do género feminino (77,63%) e com uma média de idade de 51,2 anos (Tabela 1). A completar os Recursos Humanos da Escola_A, registam-se cerca de 100 profissionais Não Docentes, predominantemente do género feminino (77,78%) e com uma média de idade de 55 anos.

A oferta formativa da Escola_A acumula o 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, e com alunos repartidos pelo 2º ciclo e pelo 3º ciclo, com uma média de idades de 12,33 anos e com uma distribuição mais ou menos equitativa pelos dois géneros (51,27% do género masculino (M) e 48,73% do género feminino(F)). Note-se que ASE é a sigla para Ação Social Escolar.

Tabela 1
Perfil do Corpo Discente por ano de escolaridade

Ano de Escolaridade	Início do ano letivo					
	Nº de Alunos					Média de idades (anos)
	Total	Género		com ASE		
		F	M			
5º Ano	275	2º Ciclo 545	125	150	131	10,17
6º Ano	270		148	122	138	11,25
7º Ano	339	3º Ciclo 947	149	190	151	12,41
8º Ano	320		154	166	114	13,26
9º Ano	288		151	137	110	14,28
Totais	1492		727 (48.73%)	765 (51.27%)	624 (41.82%)	12,33

Fonte: PLACE (23-09-2019).

Apresentamos os orçamentos globais da Escola_A referentes aos anos civis de 2019 e 2020, verificando a duplicação do orçamento do Erasmus+. Assim, constata-se importância mais um fator de relevância do Erasmus+ para a Escola_A, dado que o montante remanescente das verbas destes projetos reverte como reforço ao orçamento da mesma, no ano letivo seguinte.

Tabela 2
Orçamentos referentes aos anos civis 2019 e 2020

Orçamento (€)	2019		2020 (Proposta)
	Inicial	Utilizável	
PESSOAL	9 864 145,00 €	10 170 112,00 €	11 211 073,00 €
BENS E SERVIÇOS	511 753,00 €	603 472,00 €	561 321,50 €
CAPITAL	3 000,00 €	330,00 €	11 000,00 €
ERASMUS	40 000,00 €	125 686,00 €	80 000,00 €
TOTAL	10 418 898,00 €	10 899 600,00 €	11 863 394,50 €

Fonte: Serviços administrativos da Escola_A (21-01-2020).

No âmbito da qualidade dos sistemas de gestão dos serviços públicos, a Escola_A pretende, em conformidade com a sua missão, materializar, de forma

contextualizada, a política educativa vigente, mobilizando os recursos de que dispõe e adotando as seguintes orientações estratégicas:

- Missão de contribuir para a qualidade da Formação / Educação da comunidade educativa da Escola_A, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, promovendo o envolvimento de todos na construção do sucesso de cada um.
- Visão de tornar a Escola_A numa organização aprendente de referência, focalizada na superação permanente da qualidade e da excelência do serviço formativo/educativo que presta.
- Valores de Espírito de Equipa; Competência; Qualidade; Inovação; Credibilidade.

O Plano Anual de Escola da Escola_A encontra-se estruturado em torno de quatro Objetivos Estratégicos (OE), decorrentes do PEE:

- OE1 - Melhorar o Sucesso Escolar
- OE2 - Reforçar uma cultura de cidadania ativa, focalizada na relação dinâmica entre o indivíduo e o mundo físico, social e cultural que o rodeia, numa perspetiva inclusiva e responsável, mediante uma aprendizagem ao longo da vida;
- OE3 - Incrementar o envolvimento da Comunidade Educativa na vida da Escola;
- OE4 - Implementar medidas que promovam o desenvolvimento pessoal / profissional e organizacional da Escola_A

A Escola_A dinamiza e está envolvida em diversos projetos a nível interno, local, regional, nacional e internacional, tal como demonstrado no quadro 14.

Quadro 14
Projetos dinamizados na Escola_A

• Clubes: Fotografia; Quimicomania; Ambiente; Música; Europeu; Viver a Vida; Robótica	• Mathlab
• Ateliê de animação	• EspressArte
• Atividades de Enriquecimento curricular	• Projeto Atlante
• Desporto Escolar	• Plano TIC
• Educação para a Segurança e Prevenção de Riscos (Plano Regional de Educação Rodoviária)	• Escola Saudável
• Rede de Bufetes Escolares Saudáveis (RBES)	• Ler + Para Todos
• Escola Saudável	• Educação Financeira
• Baú de Leitura	• Green Cork
• Reciclar'te	• Sala de Estudo
• O Divulgador	•

Fonte: PEE Escola_A (2019)

2. O Clube Europeu da Escola_A

O Clube Europeu Escola_A, cujo lema assume o sentimento de pertença à Europa, é um projeto que nasce direcionado para a dinamização da dimensão europeia da educação.

Sediado na Escola_A pertence à Rede Nacional de Clubes Europeus. Esta rede de Clubes conta com escolas a nível nacional e internacional, públicas e privadas, assumindo que uma vez que a escola é “um importante veículo para a aprendizagem e o exercício da cidadania, os Clubes Europeus contribuem para a formação e envolvimento dos estudantes no projeto de construção europeia, incrementando a sua participação, reforçando a proteção dos seus direitos e deveres, fortalecendo assim a identidade e os valores de cidadania europeus” (DGE, 2022c).

O clube é composto por professores e alunos, e pretende que em conjunto sejam desenvolvidas atividades de enriquecimento curricular e formação cultural, através da utilização criativa e formativa dos tempos livres dos alunos. O clube está integrado na atual realidade europeia, e pretende proporcionar aos alunos, a participação em projeto europeus (e.Twinning e Erasmus+), “promovendo o respeito por outras culturas e o desenvolvimento da cidadania e pertença europeia” (Clube Europeu da Escola_A, 2020/21, p. 2).

Integrando o edifício escolar da Escola_A, o clube assume como gabinete de trabalho a sala situada no quarto piso do edifício principal, mas as suas atividades mobilizam-se contemplando qualquer espaço da escola, do meio local envolvente/ilha, mas também pelos países parceiros dos projetos que fazem parte (Clube Europeu da Escola_A, 2020/21).

Relativamente à sua composição, integram o Clube Europeu Escola_A um professor coordenador e outros docentes dinamizadores, nomeados, anualmente, pelo Conselho Executivo da Escola_A.

Segundo a informação prestada pelo coordenador do clube, anualmente, o clube conta com ele e mais oito docentes dinamizadores.

O Clube Europeu desta escola definiu no seu regulamento regras de funcionamento, bem como os direitos e os deveres de todos os seus membros. Destacamos, entre o disposto no documento, as competências do coordenador que comportam a representação do clube em todas as reuniões ou eventos, bem como a apresentação do relatório crítico anual das atividades e toda a movimentação de verbas aos órgãos de gestão da escola. Conjuntamente com os elementos do Clube, o professor coordenador deve realizar a coordenação, dinamização e supervisionamento do funcionamento do Clube e das suas atividades/ tarefas a

implementar, a divulgação/ publicitação das atividades junto dos alunos e da comunidade educativa, as quais devem constar no Plano Anual de Atividades do Clube apresentado pela equipa de trabalho.

No final de cada ano letivo, e conforme o previsto na rede de Clubes Europeus, o Clube avalia a prossecução dos objetivos delineados, sendo os seus resultados apresentados ao órgão de gestão da escola e posteriormente divulgados através da plataforma dos Clubes Europeus.

A avaliação dos projetos desenvolvidos no âmbito do programa Erasmus+ é efetuada através do programa “Mobility Tools”, em conformidade com as regras definidas na candidatura europeia.

Acresce a estas apreciações, um Relatório de Autoavaliação da ação anual do Clube Europeu da Escola_A, em formulário próprio, conforme previsto no Plano Anual da Escola da Escola_A (Clube Europeu da Escola_A, 2020/21).

O Clube Europeu da Escola_A, tal como outros clubes escolares tem características que lhe são inerentes, pois constitui potencialmente um ambiente não formal no interior da escola, pois extravasa os muros da escola e mesmo da comunidade e da própria região e país. O conceito “Clube”, na perspetiva de Fialho Pinto (citado por Patrício, 1987, pp. 602-603), “é um tópico essencial, e conformador da originalidade da “Escola Cultural” de inquestionável pertinência e eficácia pedagógica”, e está operacionalizado por interesses, temáticas, objetivos e finalidades.

Nas palavras de Cuenca (1987, p. 32) o clube escolar pauta-se por aquele que los jóvenes lo crean para dar respuesta a unas inquietudes. Es un lugar donde se forman, y se forman por medio de algo que ellos mismos dan vida y donde van a satisfacer unas necesidades que quizá en otros sitios no pueden ser

satisfechas. Para responder a estas necesidades se montan actividades de distinto tipo, teniendo siempre presente el objetivo central y común que dé unidad al resto de lo que se haga. Estas actividades o medios de llegar al objetivo propuesto deben depender de los propios jóvenes y del medio en que se desenvuelven.

O Clube Europeu da Escola_A, tal como outros clubes, deve pautar-se por princípios, apesar de poderem diferir em algumas das suas características. Cuenca (1987, p. 32) salienta como características mais comuns e que devem ser salientadas, a organização extracurricular, o acesso não obrigatório, a espontaneidade de associação, os interesses e objetivos comuns, e a auto-organização das suas próprias atividades.

Relativamente aos princípios de maior relevância dos Clubes Escolares a adotar, Patrício (1990), nomeia-os: Autonomia, iniciativa de cada escola; Liberdade, acesso a membros; valorização cultural, finalidade cultural, lúdica, artística ou desportiva, inseridas no plano anual de atividades aprovado pelo conselho pedagógico; Gestão participada, envolvimento dos alunos na organização, coordenação desenvolvimento e avaliação das atividades; Participação comunitária, colaboração de elementos da comunidade educativa; Colegialidade, coordenado por um grupo de professores e presidido por um professor coordenador eleito pelos colegas.

Segundo Silva (2011) na escola podem desenvolver-se espaços educativos de vários níveis/tipos de formalização: informais, formais e não-formais, que se podem complementar ou funcionar autonomamente. No caso do Clube Europeu da Escola_A, é denotamos esta articulação, propõe-se a desenvolver as aprendizagens com os seus membros no contexto educativo formal, mas considerando as aprendizagens

obtidas a partir das experiências de vida de cada um, que se podem enquadrar, no que geralmente consideramos, na educação informal.

Considerando que o clube integra as “Atividades Extracurriculares” da Escola, consideramos pertinente refletir sobre este conceito. Estas são as atividades realizadas pelos alunos e que ultrapassam o âmbito dos currículos escolares, existentes em todos os níveis de educação. São atividades que integram o Plano Anual de Atividades da Escola e que são de natureza facultativa e voluntária, contrariamente às atividades curriculares. Estas, apesar de supervisionadas e reguladas pelos docentes responsáveis são organizadas e orientadas pelos alunos.

As primeiras atividades extracurriculares surgiram nas Universidades, e datam do século XIX. Estas direcionavam-se para um complemento ao currículo, fora do horário escolar estipulado, e nelas os estudantes viam um encontro com os seus interesses práticos e muitas vezes futuras mais-valias profissionais. Tal visão leva-nos a refletir sobre a ocupação dos tempos livres, extracurriculares, dos alunos envolvidos no Clube Europeu da Escola_A, pois levanta-se a questão sobre a se este tempo é ocupado prazerosamente, sendo considerado lazer, ou se é considerado tempo de mais trabalho. Recorrendo a Dumazedier (1974) para relacionar os conceitos de lazer e de extracurricular retemos que:

El ocio es un conjunto de ocupaciones a las que el individuo puede dedicarse voluntariamente, sea para descansar o para divertirse, o para desarrollar su información o su formación desinteresada, su voluntad de participación social o su libre capacidad creadora, cuando se ha liberado de sus obligaciones profesionales, familiares y sociales (Dumazedier, 1974, p. 28).

Assim, associamos as atividades extracurriculares a uma ótica de educação não formal, pois representam

Un comportamiento de tiempo libre tiene sentido cuando realiza valores: valores útiles, que contribuyen constitutivamente a lograr valores en sí mismos, y que son legitimados por éstos, o directamente valores de sentido, que son válidos por sí mismo (Erich Webber citado por Cuenca, 1998, p. 20)

Então as atividades extracurriculares desempenham implicitamente a função educativa que ampliam e modificam os conhecimentos, hábitos ou atitudes dos intervenientes, tornando o conceito de “Escola Cultural”, proposto em Portugal, vivo.

Em Portugal os clubes escolares surgiram após a publicação da LBSE, em 1986, que referia que “as atividades extracurriculares dos diferentes níveis de ensino deveriam ser complementadas por ações orientadas para a formação integral e a realização pessoal dos educandos no sentido da utilização criativa e formativa dos seus tempos livres” (LBSE, 48o – 1). É o “quadro de liberdade” (Mota, 1998, p.43) que também permite a gestão de um horário que pode ser assumido por todos os envolvidos.

O Clube Europeu da Escola_A, em conformidade com as linhas orientadoras para o funcionamento dos Clubes Europeus, pretende desenvolver entre os seus membros, o espírito europeu de cidadania ativa e transmiti-lo ao maior número de membros da comunidade em que se encontram inseridos. Pretende ainda recorrer a parcerias e a apoios das entidades competentes, de modo a dinamizar as mais diversas atividades/ações de informação sobre os aspetos políticos, históricos, culturais, geográficos e económicos da Europa. Em suma, e citando do regulamento do clube (2020/2021),

uma melhor informação sobre

- a Europa (aspetos geográficos, históricos, culturais, económicos, etc.);
- as instituições europeias (estrutura, funcionamento, objetivos, etc.);
- os Estados Membros da União Europeia e do Conselho da Europa (a vida política, social, cultural, etc.);
- o património cultural e natural da Europa;
- os problemas com que se defronta a Europa contemporânea;
- os objetivos da integração europeia;
- Declaração Universal dos Direitos Humanos. (Clube Europeu da Escola_A, 2016/17, p. 4).

O Clube objetiva também

- Contribuir para a compreensão do pluralismo europeu, nas suas semelhanças e nas suas diferenças;
- Contribuir para a compreensão e tolerância recíprocas;
- Contribuir para a tomada de consciência relativamente à interdependência europeia e mundial, e à necessidade de cooperação;
- Contribuir para a criação do sentido de responsabilidade no que respeita à Paz, aos Direitos do Homem e à defesa e conservação do ambiente e do património cultural;

- Aproximar a comunidade escolar dos assuntos europeus, sobretudo através da divulgação e comemoração de datas importantes pra a União Europeia;8. Promover o intercâmbio entre escolas/ Clubes Europeus;
- Assegurar a candidatura do Clube Europeu num projeto Erasmus+;
- Incutir nos alunos o gosto pela descoberta e o prazer pelo conhecimento;
- Rentabilizar os tempos livres dos alunos de uma forma didática, cultural e recreativa;
- Valorizar o contributo das novas tecnologias de informação e comunicação;
- Desenvolver as diferentes competências das línguas estrangeiras;
- Promover a interdisciplinaridade;
- Fomentar a criatividade;
- Reconhecer e praticar os valores basilares de uma sociedade democrática e humanista;
- Formar jovens ativos, com sentido crítico, interventivos e com competências sociais facilitadoras da vivência democrática. (Clube Europeu da Escola_A, 2020/21, pp. 4-5).

O projeto do Clube Europeu da Escola_A visa cumprir com os objetivos previstos no PEE, contribuindo assim para a dinâmica interna da Escola, procurando corresponder aos desafios lançados pela dimensão europeia da educação, assim “partindo da singularidade de uma escola que se quer de excelência para uma visão

globalizante de uma Europa que se quer uma na sua diversidade cultural” (Clube Europeu da Escola_A, 2020/21, p. 2).

O Clube Europeu da Escola_A, tal como outros clubes escolares, por beneficiar da integração dos projetos desenvolvidos no âmbito do programa Erasmus+, desenvolve atividades de complemento curricular, alienando-se aos rótulos das especificidades de determinadas áreas (Duarte & Gonçalves, 1996, p. 13).

Portanto, o Clube Europeu da Escola_A pode ser considerado um ambiente de inclusão e crescimento, onde há lugar para a satisfação de aprender organizando e participando, com liberdade de aceitação, de eleição e de iniciativa (Cuenca, 1987) e contribuindo assim para uma aprendizagem significativa negociada numa prática social e específica para cada sujeito.

3. O Erasmus+ e o Clube Europeu na Escola_A

São intrínsecas as relações entre o Clube Europeu da Escola_A e o Erasmus+, dado este clube ser o principal responsável pela implementação dos projetos, desenvolvidos na escola, no âmbito do Erasmus+.

Neste capítulo apresentamos as análises documentais dos documentos de referência do Erasmus+ e da Escola_A. Deste modo, apresentamos as leituras horizontais e verticais das análises documentais e as suas referidas conclusões: do Guia do Erasmus+ de 2019; do PEE e Regulamento do Clube Europeu da Escola_A; e das atas do clube Europeu 2019_2020 e 2020-2021.

3.1. Análise documental do Guia do Erasmus+ - leitura vertical

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Guia Erasmus+ 2019	Sínteses
Caracterização das políticas educativas internacionais (macropolíticas)	Interesse social da educação	Partilha de conhecimentos	x	Todos os indicadores que formulamos relativamente à categoria: caracterização das políticas educativas internacionais, e suas subcategorias: interesse social da educação, educação europeia e investimento financeiro, estão contemplados no Guia Erasmus+ 2019.
		Desenvolvimento de relações transnacionais/transcontinentais	x	
		Sentimento de pertença	x	
		Respeito pela diversidade	x	
		Promover a inclusão social	x	
		Prevenir e combater os comportamentos de risco	x	
		Envolver os cidadãos em atividades locais ou transnacionais	x	
		Formação de cidadãos críticos e responsáveis	x	
		Promoção de valores e atitudes	x	
	Educação europeia	Colaboração internacional de organizações de participantes	x	
		Contextos abertos e flexíveis	x	
		Intercâmbio de práticas	x	
		Colaboração de todos os atores do processo educativo	x	
		Aprendizagem ao longo da vida	x	
		Partilha de tradições, costumes e valores culturais	x	
	Investimento financeiro	Financiamento dos projetos do Erasmus+	x	
	Mudança educativa	Criação de espaços de formação, comunicação e informação	x	

Caracterização das políticas educativas nacionais (mesopolíticas)		Participação da comunidade envolvente nas atividades escolares	x	Todos os indicadores que formulamos relativamente à categoria.
		Abertura cultural	x	
		Integração de valores europeus nas escolas através de projetos transnacionais	x	
	Autonomia decretada	Gestão do projeto do Erasmus+	x	
		Candidaturas das escolas a projetos do Erasmus+	x	
Caracterização das políticas educativas regionais e locais (micropolíticas)	Descentralização do poder	Diversificação da oferta escolar	x	Todos os indicadores que formulamos relativamente à categoria: caracterização das políticas educativas regionais e locais, e suas subcategorias, à exceção do facilita o regulamento interno da escola.
	PEE	Presença dos projetos nos objetivos do PEE	x	
		Incentivo a experiências e práticas entre escolas a nível europeu	x	
		Favorece a cooperação dos diversos elementos da comunidade escolar	x	
		Favorece a participação dos alunos em atividades da escola	x	
		Facilita cumprimento do regulamento interno da escola		
		Reduz o risco de abandono escolar	x	
		Beneficiários indiretos do projeto	x	
	Perfil docente	Implementação de novos métodos e técnicas	x	
		Fortalecimento do espírito de colaboração	x	
		Favorece o conhecimento docente	x	
		Desenvolvimento de competências e habilidades	x	
		Desenvolvimento de espírito de compreensão, aceitação e respeito	x	

Problematização do Currículo	Conhecimento	Enriquecimento do conhecimento	x	Todos os indicadores que formulamos relativamente à categoria: currículo, e suas subcategorias: Estão omissos os indicadores da promoção de estilos de vida saudáveis e da consciência ecológica e de sustentabilidade.
		Alargamento das oportunidades de aprender	x	
		Promove as competências TIC	x	
		Melhoria das competências de responsabilização das aprendizagens	x	
		Mobilização de experiências internacionais para aquisição de conhecimento	x	
	Cidadania e Desenvolvimento	Promover estilos de vida saudáveis		
		Consciência ecológica e de sustentabilidade		
		Promover a cidadania ativa e responsável	x	
		Desenvolver competências sociais	x	
	Poder emancipatório	Desenvolvimento da autoconfiança	x	
		Capacidade de refletir	x	
		Resolução de problemas	x	
	Interdisciplinaridade	Coesão de diversos saberes	x	
		Abordagem sob a perspetiva de várias disciplinas	x	
		Estabelecimento de conexões entre os conteúdos.	x	
	Flexibilidade curricular	Heterogeneidade dos aprendentes	x	
		Trabalho culturalmente significativo	x	
		Nova organização de espaços e tempos de aprendizagem	x	
		Diferentes estratégias e atividades	x	
		Aglutinar aprendizagens das diferentes áreas	x	
	Mudança curricular	Métodos não formais	x	
		Atividades dos projetos como fonte de aprendizagem e desenvolvimento de competências	x	

		Adoção de novos modelos educativos	x	
		Abordagem centrada no quotidiano	x	
		Resolução de questões reais do mundo atual	x	
		Realizar atividades na comunidade e para a comunidade	x	
Caracterização dos ambientes de Aprendizagem dos projetos do Erasmus+.	Domínio das aprendizagens	Aprendizagens em contexto formal e Não-formal	x	Todos os indicadores que formulamos relativamente à categoria: Caracterização dos ambientes de Aprendizagem dos projetos do Erasmus+, e suas subcategorias. Os indicadores da Educação para a cidadania estão omissos. A formação do sentimento de realização e a constituição de uma nova experiência, não se encontram focados como fatores motivacionais.
		Educação para a cidadania		
	Inclusão	Favorecimento do acesso a pessoas desfavorecidas	x	
		Promoção da inclusão social	x	
	Multilinguismo	Desenvolvimento do inglês	x	
	Cooperação	Desenvolvimento de estratégias de cooperação	x	
		Desenvolvimento das habilidades interpessoais	x	
		Gosto por ajudar os outros	x	
	Dinamismo	Mobilidade de aprendentes	x	
		Desenvolvimento de diversas atividades	x	
		Criação de grupos de trabalho	x	
		Auxílio da tecnologia	x	
		Envolvência de diversas áreas	x	
	Criatividade	Livre iniciativa nas propostas	x	
		Desenvolvimento da implementação do projeto	x	
	Motivação	Formação do sentimento de realização		
		Viajar na Europa	x	
		Uso de Ferramentas digitais	x	
		Nova experiência		
		Interesse pelo conhecimento	x	

		Incentivo dos participantes de outros projetos	x	
		Elevação da autoestima	x	
	Autonomia	Poder de escolha na integração do projeto	x	
		Poder opinar/ intervir livremente	x	
		Procura de estratégias para chegar a resultados tangíveis	x	
	Aprendizagem significativa	Aprendente interessado em aprender	x	
		Conteúdo potencialmente significativo		
		Participação ativa do aprendente	x	
		Aprender a partir do que sabe	x	
	Humanismo	Entender a personalidade do outro	x	
		Ajudar na resolução de problemas dos outros	x	
		Promover a coexistência pacífica	x	
	Comunicação	Intervir em debates	x	
		Falar com especialistas	x	
		Realizar apresentações	x	
		Disseminar resultados	x	
	Empreendedorismo	Descobrir novos métodos de abordagem de problemas, ideias incomuns, perspetivas e habilidades.	x	
		Descobrir novas formas de partilha de novos conhecimentos.	x	
Ambientes de aprendizagem emergentes do Erasmus+.	Aprendizagem situada	Desenvolvimento das habilidades sociais	x	Todos os indicadores que formulamos relativamente à categoria: Ambientes de aprendizagem emergentes nos projetos
		Aprendizagem sociocultural	x	
		Sem hierarquias rígidas		
		Responde às necessidades atuais dos aprendentes	x	

		Transferência de conhecimentos e habilidades de atividades do quotidiano		do Erasmus+, e suas subcategorias: Os indicadores da não existência de hierarquias rígidas, da transferência de conhecimentos e habilidades de atividades do quotidiano, da maximização do processo de aprendizagem, minimizando intervenções não se encontram referenciadas no guia do programa.
	Participação Periférica	Participação dos aprendentes no contexto multicultural	x	
		Valorização da participação ativa dos aprendentes	x	
		Recurso a ferramentas na prática	x	
	Comunidade de prática	Integração dos aprendentes em grupos de trabalho com interesses comuns	x	
		Comunicação de resultados pelo grupo de trabalho	x	
		Colaboração dos elementos do grupo nas práticas desenvolvidas	x	
		Os aprendentes mais experientes ajudam os outros	x	
		Troca de saberes	x	
		Facilita a resolução de problemas	x	
		Promove discussões	x	
		Potenciação das aprendizagens individuais em benefício do grupo	x	
		Responsabilidade de cada aprendente em aprender	x	
	Diferente abordagem à aprendizagem	Ambiente não tradicional	x	
		Aprendentes autónomos	x	
		Conhecimento livre dos aprendentes	x	
		Desenvolvimento do espírito e pensamento crítico	x	
	Matética	métodos não formais	x	
		maximizar o processo de aprendizagem, minimizando intervenções		
		Aprender a aprender	x	
	Artefactos	Construção de produtos finais	x	

1.1.1. Conclusões da análise documental do Guia do Erasmus+

Caracterização das políticas educativas internacionais (macropolíticas)

Todos os indicadores que formulamos relativamente à categoria: caracterização das políticas educativas internacionais, e suas subcategorias: interesse social da educação, educação europeia e investimento financeiro, estão contemplados no Guia Erasmus+ 2019.

As políticas educativas da UE incluem o desenvolvimento de uma educação de alta qualidade, o fortalecimento da dimensão europeia da educação, a promoção da aprendizagem ao longo da vida e o apoio à mobilidade dos estudantes. Portanto, está alinhado com as políticas educativas da UE, que visam promover a cooperação internacional, a compreensão intercultural e da cidadania europeia. a mobilidade dos estudantes e a melhoria da qualidade da educação em toda a União Europeia.

Caracterização das políticas educativas nacionais (mesopolíticas)

Todos os indicadores que formulamos relativamente à categoria: caracterização das políticas educativas nacionais, e suas subcategorias: mudança educativa e autonomia decretada / construída, estão contemplados no Guia Erasmus+ 2019.

O guia do programa Erasmus+ revela que este coliga-se à tentativa de melhorar a qualidade da educação em Portugal, ao expor estudantes e educadores a diferentes perspetivas e abordagens pedagógicas, bem como a diferentes culturas e idiomas. Além disso, visa contribuir para o desenvolvimento de competências importantes, como a capacidade de trabalhar em equipa e a adaptabilidade,

Caracterização das políticas educativas regionais e locais (micropolíticas)

Todos os indicadores que formulamos relativamente à categoria: caracterização das políticas educativas regionais e locais, e suas subcategorias: Descentralização do Poder, PEE e Perfil Docente, estão contemplados no Guia Erasmus+ 2019, à exceção do facilita o regulamento interno da escola.

O Guia Erasmus demonstra que o programa oferece aos estudantes e professores a oportunidade de experimentar novas abordagens educacionais e métodos de ensino em outros países, o que pode trazer novas ideias e perspetivas para as suas escolas. Acresce ainda o incremento nas habilidades e nos conhecimentos que adquiriram.

Também ajudar as escolas a se tornarem mais internacionalizadas e diversificadas.

Currículo

Todos os indicadores que formulamos relativamente à categoria: currículo, e suas subcategorias: Conhecimento, Cidadania e Desenvolvimento, Poder emancipatório, Interdisciplinaridade, Flexibilidade curricular, Mudança curricular estão contemplados no Guia Erasmus+ 2019. Apesar dos indicadores da promoção de estilos de vida saudáveis e da consciência ecológica e de sustentabilidade, não estarem explicitamente identificados, estes encontram-se implícitos no apoio do Erasmus+ aos valores europeus comuns e à Agenda Política Europeia para o crescimento, o emprego, a justiça social e a inclusão (Erasmus+, 2019, p. 5).

Caracterização dos ambientes de Aprendizagem dos projetos do Erasmus+.

Todos os indicadores que formulamos relativamente à categoria: Caracterização dos ambientes de Aprendizagem dos projetos do Erasmus+, e suas

subcategorias: Domínio das aprendizagens, Inclusão, Multilinguismo, Cooperação, Dinamismo, Criatividade, Motivação, Autonomia, Aprendizagem significativa, Humanismo, Comunicação, Empreendedorismo estão contemplados no Guia Erasmus+ 2019. Apesar dos indicadores da Educação para a cidadania não estar explícito, este encontra implícito no apoio do Erasmus+ aos valores europeus comuns e à Agenda Política Europeia para o crescimento, o emprego, a justiça social e a inclusão (Erasmus+, 2019, p. 5). A formação do sentimento de realização e a constituição de uma nova experiência, não se encontram focados como fatores motivacionais.

Ambientes de aprendizagem emergentes nos projetos do Erasmus+.

Todos os indicadores que formulamos relativamente à categoria: Ambientes de aprendizagem emergentes nos projetos do Erasmus+, e suas subcategorias: Aprendizagem situada, Participação Periférica, Comunidade de prática, Diferente abordagem à aprendizagem, Matética e Artefactos estão contemplados no Guia Erasmus+ 2019. Contudo, os indicadores da não existência de hierarquias rígidas, da transferência de conhecimentos e habilidades de atividades do quotidiano, da maximização do processo de aprendizagem, minimizando intervenções não se encontram referenciadas no guia do programa. Os ambientes emergentes vivenciados em contexto formal e não formal são flexíveis e diversificados tal como as aprendizagens. São referenciadas atividades como workshops e projetos colaborativos, nas mobilidades e durante a preparação das mesmas que se revelam intercâmbios culturais. Essas atividades têm como objetivo melhorar as habilidades e competências dos participantes, como a criatividade, a comunicação, a liderança e o trabalho em equipa.

3.2. Análise documental do PEE e Regulamento do Clube Europeu - leitura

horizontal

Quadro 15

Análise documental do PEE e Regulamento do Clube Europeu - leitura horizontal

Categoria	Subcategoria	Indicadores	PEE e Regulamento do Clube Europeu da Escola_A		Sínteses
			PEE	Regulamento	
Caracterização das políticas educativas internacionais (macropolíticas)	Interesse social da educação	Partilha de conhecimentos		x	O regulamento do clube documento, confluindo com o PEE, espera que deste modo ajude a promover valores e atitudes, e por consequente a tão ambicionada inclusão social. Os contextos vivenciados no Clube são considerados, no regulamento interno do Clube Europeu, abertos e flexíveis, com a partilha de conhecimentos e o intercâmbio de práticas. Em ambos os documentos está referida a colaboração de todos os atores do processo educativo, numa perspetiva de
		Desenvolvimento de relações transnacionais/transcontinentais		x	
		Sentimento de pertença		x	
		Respeito pela diversidade		x	
		Promover a inclusão social	x	x	
		Prevenir e combater os comportamentos de risco		x	
		Envolver os cidadãos em atividades locais ou transnacionais		x	
		Formação de cidadãos críticos e responsáveis	x	x	
		Promoção de valores e atitudes		x	
	Educação europeia	Colaboração internacional de organizações de participantes		x	
		Contextos abertos e flexíveis		x	
		Intercâmbio de práticas		x	
		Colaboração de todos os atores do processo educativo	x	x	
		Aprendizagem ao longo da vida	x	x	
		Partilha de tradições, costumes e valores culturais		x	

	Investimento financeiro	Financiamento dos projetos do Erasmus+		x	aprendizagem ao longo da vida.
Caracterização das políticas educativas nacionais (mesopolíticas)	Mudança educativa	Criação de espaços de formação, comunicação e informação	x	x	O Clube Europeu integra o Erasmus+, logo beneficia do financiamento dos projetos deste programa. Tal não está contemplado no PEE. A criação de espaços de formação, comunicação e informação, a participação da comunidade envolvente nas atividades escolares e as iniciativas ao longo do ano estão nos 2 documentos. No PEE é referida a cultura de cidadania ativa, a inclusão e a abertura cultural com a integração de valores europeus.
		Participação da comunidade envolvente nas atividades escolares	x	x	
		Abertura cultural	x	x	
		Integração de valores europeus nas escolas através de projetos transnacionais	x	x	
	Autonomia decretada / construída	Candidaturas das escolas a projetos do Erasmus+			
				x	
Caracterização das políticas educativas regionais e locais (micropolíticas)	Descentralização do poder	Gestão do projeto do Erasmus+		x	A candidatura e gestão destes projetos do Erasmus+ está prevista nos objetivos do regulamento interno do Clube Europeu e contribui para a diversificação da oferta escolar, tal como o PEE refere. O incentivo a
		Diversificação da oferta escolar	x	x	
	PEE	Presença dos projetos nos objetivos do PEE	x	x	
		Incentivo a experiências e práticas entre escolas a nível europeu		x	
		Favorece a cooperação dos diversos elementos da comunidade escolar	x	x	
		Favorece a participação dos alunos em atividades da escola	x	x	

		Facilita cumprimento do regulamento interno da escola	x	x	experiências e práticas entre escolas a nível europeu verifica-se nos dois documentos, tal como a cooperação dos diversos elementos da comunidade escolar e a participação dos alunos em atividades da escola. Referem o cumprimento do regulamento interno da escola e os beneficiários indiretos do projeto. Ambos os documentos ambicionam ter impacto no fortalecimento do espírito de colaboração e no desenvolvimento de competências e habilidades dos docentes. O PEE alude a implementação de novos métodos e técnicas e o favorecimento do conhecimento docente e tal como o regulamento valoriza o desenvolvimento de espírito de compreensão, aceitação e respeito.
		Reduz o risco de abandono escolar			
		Beneficiários indiretos do projeto	x	x	
	Perfil docente	Implementação de novos métodos e técnicas	x		
		Fortalecimento do espírito de colaboração	x	x	
		Favorece o conhecimento docente	x		
		Desenvolvimento de competências e habilidades	x	x	
		Desenvolvimento de espírito de compreensão, aceitação e respeito			
Problematização do Currículo	Conhecimento	Enriquecimento do conhecimento	x	x	O Enriquecimento do conhecimento está no PEE e no regulamento. Focam a importância da melhoria
		Alargamento das oportunidades de aprender		x	
		Promove as competências TIC		x	

		Melhoria das competências de responsabilização das aprendizagens	x	x	das competências de responsabilização das aprendizagens. O regulamento assume-se como uma fonte do alargamento das oportunidades de aprender, incluindo na área das TIC. O PEE abarca a Cidadania e Desenvolvimento, nas suas diversas temáticas. O Clube Europeu também contempla estes aspetos. O Clube Europeu visa a interdisciplinaridade. O PEE por sua vez tem em consideração a heterogeneidade dos aprendentes e procura um trabalho culturalmente significativo com diferentes estratégias e atividades. Ambos os documentos mencionam as atividades dos projetos como fonte de aprendizagem e desenvolvimento de competências, a adoção de novos modelos educativos e a realização de atividades na comunidade e para a comunidade.
		Mobilização de experiências internacionais para aquisição de conhecimento			
	Cidadania e Desenvolvimento	Promover estilos de vida saudáveis	x		
		Consciência ecológica e de sustentabilidade	x	x	
		Promover a cidadania ativa e responsável	x	x	
		Desenvolver competências sociais			
	Poder emancipatório	Desenvolvimento da autoconfiança			
		Capacidade de refletir			
		Resolução de problemas			
	Interdisciplinaridade	Coesão de diversos saberes		x	
		Abordagem sob a perspetiva de várias disciplinas		x	
		Estabelecimento de conexões entre os conteúdos.		x	
	Flexibilidade curricular	Heterogeneidade dos aprendentes	x		
		Trabalho culturalmente significativo	x		
		Nova organização de espaços e tempos de aprendizagem			
		Diferentes estratégias e atividades	x		
		Aglutinar aprendizagens das diferentes áreas			
	Mudança curricular	Métodos não formais			
		Atividades dos projetos como fonte de aprendizagem e desenvolvimento de competências	x	x	
		Adoção de novos modelos educativos	x	x	
		Abordagem centrada no quotidiano			

		Resolução de questões reais do mundo atual			
		Realizar atividades na comunidade e para a comunidade	x	x	
Caracterização dos ambientes de Aprendizagem dos projetos do Erasmus+.	Domínio das aprendizagens	Aprendizagens em contexto formal e Não-formal		x	Nesta categoria, nada temos a assinalar no PEE. O regulamento do Clube Europeu prevê as atividades em contexto formal e não-formal, relacionando-se com a Educação para a cidadania. Está presente a inclusão social, bem como ao desenvolvimento do multilinguismo, o desenvolvimento das estratégias de cooperação, comunicação, incluindo a disseminação de resultados. Foca ainda a mobilidade de aprendentes, o desenvolvimento de diversas atividades, a criação de grupos de trabalho, o auxílio da tecnologia, a envolvimento de diversas áreas do conhecimento, a criatividade. Registamos ainda as evidências de fontes de motivação.
		Educação para a cidadania		x	
	Inclusão	Favorecimento do acesso a pessoas desfavorecidas			
		Promoção da inclusão social		x	
	Multilinguismo	Desenvolvimento do inglês		x	
	Cooperação	Desenvolvimento de estratégias de cooperação		x	
		Desenvolvimento das habilidades interpessoais			
		Gosto por ajudar os outros			
	Dinamismo	Mobilidade de aprendentes		x	
		Desenvolvimento de diversas atividades		x	
		Criação de grupos de trabalho		x	
		Auxílio da tecnologia		x	
		Envolvência de diversas áreas		x	
	Criatividade	Livre iniciativa nas propostas		x	
		Desenvolvimento da implementação do projeto		x	
	Motivação	Formação do sentimento de realização			
		Viajar na Europa		x	
		Uso de Ferramentas digitais			
		Nova experiência		x	
		Interesse pelo conhecimento		x	

Ambientes de aprendizagem emergentes nos		Incentivo dos participantes de outros projetos		x	Aspetos como o desenvolvimento de competências/capacidades, o entender a personalidade do outro, ajudar na resolução de problemas dos outros, e promover a coexistência pacífica estão contemplados no mesmo documento.
		Elevação da autoestima			
	Autonomia	Poder de escolha na integração do projeto			
		Poder opinar/ intervir livremente			
		Procura de estratégias para chegar a resultados tangíveis			
	Aprendizagem significativa	Aprendente interessado em aprender		x	
		conteúdo potencialmente significativo.			
		Participação ativa do aprendente		x	
		Aprender a partir do que sabe			
	Humanismo	Entender a personalidade do outro		x	
		Ajudar na resolução de problemas dos outros		x	
		Promover a coexistência pacífica		x	
	Comunicação	Intervir em debates			
		Falar com especialistas			
		Realizar apresentações		x	
		Disseminar resultados		x	
	Empreendedorismo	Descobrir novos métodos de abordagem de problemas, ideias incomuns, perspetivas e habilidades.			
		Descobrir novas formas de partilha de novos conhecimentos.			
Ambientes de aprendizagem emergentes nos	Aprendizagem situada	Desenvolvimento das habilidades sociais		x	Nesta categoria, nada temos a assinalar no PEE. Ao longo do regulamento do Clube Europeu foram
		Aprendizagem sociocultural		x	
		Sem hierarquias rígidas			

projetos do Erasmus+.		Responde às necessidades atuais dos aprendentes			identificados diversos os seguintes indicadores: Desenvolvimento das habilidades sociais; Aprendizagem sociocultural; Participação dos aprendentes no contexto multicultural; Valorização da participação ativa dos aprendentes; Recurso a ferramentas na prática; Integração dos aprendentes em grupos de trabalho com interesses comuns; Comunicação de resultados pelo grupo de trabalho; Colaboração dos elementos do grupo nas práticas desenvolvidas; Os aprendentes mais experientes ajudam os outros; Troca de saberes; Facilita a resolução de problemas; Promove discussões; Potenciação das aprendizagens individuais em benefício do grupo; Responsabilidade de cada aprendente em aprender; Ambiente não tradicional; Aprendentes autónomos; Conhecimento livre dos aprendentes; Desenvolvimento do espírito e pensamento crítico; métodos não formais
		Transferência de conhecimentos e habilidades de atividades do quotidiano			
	Participação Periférica	Participação dos aprendentes no contexto multicultural		x	
		Valorização da participação ativa dos aprendentes		x	
		Recurso a ferramentas na prática		x	
	Comunidade de prática	Integração dos aprendentes em grupos de trabalho com interesses comuns		x	
		Comunicação de resultados pelo grupo de trabalho		x	
		Colaboração dos elementos do grupo nas práticas desenvolvidas		x	
		Os aprendentes mais experientes ajudam os outros		x	
		Troca de saberes		x	
		Facilita a resolução de problemas			
		Promove discussões			
		Potenciação das aprendizagens individuais em benefício do grupo		x	
		Responsabilidade de cada aprendente em aprender		x	
	Diferente abordagem à aprendizagem	Ambiente não tradicional		x	
		Aprendentes autónomos		x	
		Conhecimento livre dos aprendentes		x	
		Desenvolvimento do espírito e pensamento crítico		x	
	Matética	métodos não formais		x	

		maximizar o processo de aprendizagem, minimizando intervenções			Desenvolvimento do espírito e pensamento crítico; Métodos não formais; Aprender a aprender; e Construção de produtos finais.
		Aprender a aprender		x	
	Artefactos	Construção de produtos finais		x	

1.1.2. Conclusões da Análise documental do PEE e do Regulamento interno do Clube Europeu

Caracterização das políticas educativas internacionais (macropolíticas)

De acordo com o regulamento dos Clubes Europeus, o Clube Europeu promove a dinamização da dimensão europeia da educação. Assim, o seu regulamento visa o desenvolvimento de relações transnacionais/transcontinentais, através da colaboração internacional de organizações de participantes, contribuindo para o desenvolvimento do sentimento de pertença em relação à Europa e ao mundo, que partilhem com outros parceiros as suas tradições, costumes e valores culturais, contribuindo assim para a sua formação como cidadãos críticos e responsáveis, que respeitem a diversidade. O documento, confluindo com o PEE, espera que deste modo ajude a promover valores e atitudes, e por consequente a tão ambicionada inclusão social. Os contextos em que se desenvolvem as atividades do Clube são extracurriculares, e por sua vez considerados, no regulamento interno do Clube Europeu, abertos e flexíveis, esperando permitir a partilha de conhecimentos e o intercâmbio de práticas e propiciarem a colaboração de todos os atores do processo educativo, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, tal como também previsto no PEE.

Caracterização das políticas educativas nacionais (mesopolíticas)

Uma vez que o Clube Europeu integra o Erasmus+, as atividades do mesmo beneficiam do financiamento dos projetos deste programa.

A criação de espaços de formação, comunicação e informação, providenciada pelo Clube Europeu, facilita a participação da comunidade envolvente nas atividades escolares, tal como pretendido no PEE. Saliente-se que, de acordo com o PEE, são propostas anualmente diversas iniciativas dos clubes nos Planos Anuais, notando-se a simbiose entre os documentos. Além disso, o OE2 do PEE é definido por reforçar uma cultura de cidadania ativa, focalizada na relação dinâmica entre o indivíduo e o mundo físico, social e cultural que o

rodeia, numa perspetiva inclusiva e responsável, provocando assim uma abertura cultural e uma maior integração de valores europeus, neste caso, na escola, através de projetos transnacionais, como o caso do Erasmus+.

Caracterização das políticas educativas regionais e locais (micropolíticas)

A candidatura e gestão destes projetos do Erasmus+ está prevista nos objetivos do regulamento interno do Clube Europeu e contribui para a diversificação da oferta escolar, tal como pretendido e disposto no PEE. O Clube Europeu constitui-se como o próprio incentivo a experiências e práticas entre escolas a nível europeu. Também verificamos confluência dos dois documentos na delineação dos objetivos de favorecer a cooperação dos diversos elementos da comunidade escolar e a participação dos alunos em atividades da escola, bem como nas expectativas das atividades dinamizadas no âmbito do clube facilitarem o cumprimento do regulamento interno da escola e assumirem beneficiários indiretos do projeto. Ambos os documentos ambicionam ter impacto no fortalecimento do espírito de colaboração e no desenvolvimento de competências e habilidades dos docentes. O PEE traça o objetivo da implementação de novos métodos e técnicas e o favorecimento do conhecimento docente, e o regulamento do clube valoriza o desenvolvimento de espírito de compreensão, aceitação e respeito.

Currículo

O Enriquecimento do conhecimento no PEE é patente no OE1- Melhorar o sucesso estratégico, mas também constitui uma pretensão do clube, de acordo com o que está patente no seu regulamento. Para tal, ambos os documentos também focam a importância da melhoria das competências de responsabilização das aprendizagens. Como atividade extracurricular que se assume ser, o clube europeu no seu documento basilar assume visar o alargamento das oportunidades de aprender e promover as competências TIC. O PEE estabelece ligação clara com a Cidadania e Desenvolvimento, assumindo como objetivo a promoção de estilos de vida saudáveis, da consciência ecológica e de sustentabilidade, e da

cidadania ativa e responsável. O Clube Europeu coaduna-se nestes dois últimos pontos. O Clube Europeu visa a promoção da coesão de diversos saberes, com uma abordagem sob a perspetiva de várias disciplinas, estabelecendo conexões entre os conteúdos. O PEE por sua vez tem em consideração a heterogeneidade dos aprendentes e procura um trabalho culturalmente significativo com diferentes estratégias e atividades.

Ambos os documentos partem do princípio que as atividades dos projetos como fonte de aprendizagem e desenvolvimento de competências e unem-se nos objetivos operacionais da adoção de novos modelos educativos e da realização de atividades na comunidade e para a comunidade.

Caracterização dos ambientes de Aprendizagem dos projetos do Erasmus+.

Nesta categoria, nada temos a assinalar no PEE. O regulamento do Clube Europeu prevê que, os ambientes de aprendizagens das atividades do clube, nomeadamente as decorrentes dos projetos Erasmus+, ocorram em contexto formal e não-formal, relacionando-se com as temáticas da Educação para a cidadania. Este documento dá ênfase à promoção da inclusão social, bem como ao desenvolvimento do multilinguismo, nomeadamente do desenvolvimento do inglês. Foca também o desenvolvimento das estratégias de cooperação no decurso das atividades, mas também na sua preparação e disseminação. Denota-se o dinamismo destes ambientes, dada a descrição da mobilidade de aprendentes, o desenvolvimento de diversas atividades, a criação de grupos de trabalho, o auxílio da tecnologia, a envolvimento de diversas áreas do conhecimento, bem como a criatividade que lhe é inerente, evidenciada pela livre iniciativa nas propostas e no desenvolvimento da implementação do projeto. Registamos ainda as evidências de fontes de motivação, como o viajar na Europa, o uso de Ferramentas digitais, a nova experiência, o interesse pelo conhecimento e o incentivo dos participantes de outros projetos. O documento revela que as atividades propostas visam, por parte dos aprendentes, a elevação do interesse em aprender e da sua participação ativa. O clube visa o desenvolvimento de competências/capacidades como entender a personalidade do outro, ajudar na resolução de problemas dos outros, e

promover a coexistência pacífica. A realização de apresentações e a disseminação dos resultados encontra-se espelhada nos deveres dos membros do Clube Europeu.

Ambientes de aprendizagem emergentes nos projetos do Erasmus+.

Nesta categoria, nada temos a assinalar no PEE. Ao longo do regulamento do Clube Europeu foram identificados diversos os seguintes indicadores: Desenvolvimento das habilidades sociais; Aprendizagem sociocultural; Participação dos aprendentes no contexto multicultural; Valorização da participação ativa dos aprendentes; Recurso a ferramentas na prática; Integração dos aprendentes em grupos de trabalho com interesses comuns; Comunicação de resultados pelo grupo de trabalho; Colaboração dos elementos do grupo nas práticas desenvolvidas; Os aprendentes mais experientes ajudam os outros; Troca de saberes; Potenciação das aprendizagens individuais em benefício do grupo; Responsabilidade de cada aprendente em aprender; Ambiente não tradicional; Aprendentes autónomos; Conhecimento livre dos aprendentes; Desenvolvimento do espírito e pensamento crítico; Métodos não formais; Aprender a aprender; e Construção de produtos finais.

O PEE remete para o clube, particularmente neste caso, todas as fases de implementação das atividades dinamizadas, pelo que os seus ambientes não têm qualquer alusão no referido documento, mas dado ser o documento orientador da vida da escola, espera-se que também se delineiem de acordo com os seus objetivos estratégicos e operacionais.

3.3. Análise documental das atas do clube Europeu 2019_2020 e 2020-2021-

leitura vertical

Quadro 16

Análise documental das atas do clube Europeu 2019_2020 e 2020-2021- leitura vertical

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Atas do Clube Europeu	Sínteses
			2019_2020 e 2020-2021	
Caracterização das políticas educativas internacionais (macropolíticas)	Interesse social da educação	Partilha de conhecimentos		Está patente a importância do clube no desenvolvimento de relações transnacionais/transcontinentais, a promoção da inclusão social, o envolvimento dos cidadãos em atividades locais ou transnacionais. O discurso revela ainda que as colaborações internacionais de organizações de participantes, em contextos abertos e flexíveis, para intercâmbio de práticas, financiadas pelo Erasmus+. A colaboração de todos os atores do processo educativo e a partilha de tradições, costumes e valores culturais também é contemplada.
		Desenvolvimento de relações transnacionais/transcontinentais	x	
		Sentimento de pertença		
		Respeito pela diversidade		
		Promover a inclusão social	x	
		Prevenir e combater os comportamentos de risco		
		Envolver os cidadãos em atividades locais ou transnacionais	x	
		Formação de cidadãos críticos e responsáveis		
		Promoção de valores e atitudes		
	Educação europeia	Colaboração internacional de organizações de participantes	x	
		Contextos abertos e flexíveis	x	
		Intercâmbio de práticas	x	
		Colaboração de todos os atores do processo educativo	x	
		Aprendizagem ao longo da vida		
		Partilha de tradições, costumes e valores culturais	x	

	Investimento financeiro	Financiamento dos projetos do Erasmus+	x	
Caracterização das políticas educativas nacionais (mesopolíticas)	Mudança educativa	Criação de espaços de formação, comunicação e informação	x	Os indicadores desta categoria estão patentes nas atas, apesar de o referente à integração dos valores europeus não estar diretamente explícito.
		Participação da comunidade envolvente nas atividades escolares	x	
		Abertura cultural	x	
		Integração de valores europeus nas escolas através de projetos transnacionais	x	
	Autonomia decretada/ construída	Gestão do projeto do Erasmus+	x	
		Candidaturas das escolas a projetos do Erasmus+	x	
Caracterização das políticas educativas regionais e locais (micropolíticas)	Descentralização do poder	Diversificação da oferta escolar	x	Nesta categoria estão omissos os indicadores do cumprimento do regulamento interno da escola e do abandono escolar.
	PEE	Presença dos projetos nos objetivos do PEE	x	
		Incentivo a experiências e práticas entre escolas a nível europeu	x	
		Favorece a cooperação dos diversos elementos da comunidade escolar	x	
		Favorece a participação dos alunos em atividades da escola	x	
		Facilita cumprimento do regulamento interno da escola		
		Reduz o risco de abandono escolar		
		Beneficiários indiretos do projeto	x	
	Perfil docente	Implementação de novos métodos e técnicas	x	
		Fortalecimento do espírito de colaboração	x	
		Favorece o conhecimento docente	x	
		Desenvolvimento de competências e habilidades	x	

		Desenvolvimento de espírito de compreensão, aceitação e respeito	x	
Problematização do Currículo	Conhecimento	Enriquecimento do conhecimento	x	Nesta categoria não é diretamente mencionada uma abordagem centrada no quotidiano, e o desenvolvimento do poder emancipatório.
		Alargamento das oportunidades de aprender	x	
		Promove as competências TIC	x	
		Melhoria das competências de responsabilização das aprendizagens	x	
		Mobilização de experiências internacionais para aquisição de conhecimento	x	
	Cidadania e Desenvolvimento	Promover estilos de vida saudáveis	x	
		Consciência ecológica e de sustentabilidade	x	
		Promover a cidadania ativa e responsável	x	
		Desenvolver competências sociais	x	
	Poder emancipatório	Desenvolvimento da autoconfiança		
		Capacidade de refletir		
		Resolução de problemas		
	Interdisciplinaridade	Coesão de diversos saberes	x	
		Abordagem sob a perspetiva de várias disciplinas	x	
		Estabelecimento de conexões entre os conteúdos.	x	
	Flexibilidade curricular	Heterogeneidade dos aprendentes	x	
		Trabalho culturalmente significativo	x	
		Nova organização de espaços e tempos de aprendizagem	x	
		Diferentes estratégias e atividades	x	

	Mudança curricular	Aglutinar aprendizagens das diferentes áreas	x	
		Métodos não formais	x	
		Atividades dos projetos como fonte de aprendizagem e desenvolvimento de competências	x	
		Adoção de novos modelos educativos	x	
		Abordagem centrada no quotidiano		
		Resolução de questões reais do mundo atual	x	
		Realizar atividades na comunidade e para a comunidade	x	
Caracterização dos ambientes de Aprendizagem dos projetos do Erasmus+.	Domínio das aprendizagens	Aprendizagens em contexto formal e Não-formal	x	Nesta categoria, os documentos analisados não focam o favorecimento do acesso a pessoas desfavorecidas e o desenvolvimento do gosto por ajudar os outros. Também não são mencionados como fatores de motivação a formação do sentimento de realização e a elevação da autoestima. O poder opinar e intervir livremente não está diretamente mencionado, tal como o interesse do aprendente em aprender e os seus conhecimentos prévios.
		Educação para a cidadania	x	
	Inclusão	Favorecimento do acesso a pessoas desfavorecidas		
		Promoção da inclusão social	x	
	Multilinguismo	Desenvolvimento do inglês	x	
	Cooperação	Desenvolvimento de estratégias de cooperação	x	
		Desenvolvimento das habilidades interpessoais	x	
		Gosto por ajudar os outros		
	Dinamismo	Mobilidade de aprendentes	x	
		Desenvolvimento de diversas atividades	x	
		Criação de grupos de trabalho	x	
		Auxílio da tecnologia	x	
		Envolvência de diversas áreas	x	
	Criatividade	Livre iniciativa nas propostas	x	

		Desenvolvimento da implementação do projeto	x
	Motivação	Formação do sentimento de realização	
		Viajar na Europa	x
		Uso de Ferramentas digitais	x
		Nova experiência	x
		Interesse pelo conhecimento	x
		Incentivo dos participantes de outros projetos	x
		Elevação da autoestima	
	Autonomia	Poder de escolha na integração do projeto	x
		Poder opinar/ intervir livremente	
		Procura de estratégias para chegar a resultados tangíveis	x
	Aprendizagem significativa	Aprendente interessado em aprender	
		Conteúdo potencialmente significativo	
		Participação ativa do aprendente	x
		Aprender a partir do que sabe	x
	Humanismo	Entender a personalidade do outro	x
		Ajudar na resolução de problemas dos outros	x
		Promover a coexistência pacífica	x
	Comunicação	Intervir em debates	
		Falar com especialistas	x
		Realizar apresentações	x
		Disseminar resultados	x

Ambientes de aprendizagem emergentes nos projetos do Erasmus+.	Empreendedorismo	Descobrir novos métodos de abordagem de problemas, ideias incomuns, perspetivas e habilidades.		Nesta categoria, todos os indicadores das subcategorias são referidos, à exceção das hierarquias, o conhecimento livre dos aprendentes, o desenvolvimento do espírito e pensamento crítico e o processo de aprendizagem.
		Descobrir novas formas de partilha de novos conhecimentos.	x	
	Aprendizagem situada	Desenvolvimento das habilidades sociais	x	
		Aprendizagem sociocultural	x	
		Sem hierarquias rígidas		
		Responde às necessidades atuais dos aprendentes	x	
		Transferência de conhecimentos e habilidades de atividades do quotidiano	x	
	Participação Periférica	Participação dos aprendentes no contexto multicultural	x	
		Valorização da participação ativa dos aprendentes	x	
		Recurso a ferramentas na prática	x	
	Comunidade de prática	Integração dos aprendentes em grupos de trabalho com interesses comuns	x	
		Comunicação de resultados pelo grupo de trabalho	x	
		Colaboração dos elementos do grupo nas práticas desenvolvidas	x	
		Os aprendentes mais experientes ajudam os outros	x	
		Troca de saberes	x	
		Facilita a resolução de problemas	x	
		Promove discussões	x	
		Potenciação das aprendizagens individuais em benefício do grupo	x	

		Responsabilidade de cada aprendiz em aprender	x
	Diferente abordagem à aprendizagem	Ambiente não tradicional	x
		Aprendentes autónomos	x
		Conhecimento livre dos aprendentes	
		Desenvolvimento do espírito e pensamento crítico	
	Matética	métodos não formais	x
		maximizar o processo de aprendizagem, minimizando intervenções	
		Aprender a aprender	x
	Artefactos	Construção de produtos finais	x

1.1.3. Conclusões da Análise documental das atas do clube Europeu 2019_2020 e 2020-2021

Caracterização das políticas educativas internacionais (macropolíticas)

As atas do Clube Europeu referem a importância do clube no desenvolvimento de relações transnacionais/transcontinentais, bem como a oportunidade para promover a inclusão social, além de proporcionar o envolvimento dos cidadãos em atividades locais ou transnacionais. O discurso revela ainda que a colaboração internacional de organizações de participantes, nos contextos que consideram abertos e flexíveis, para intercâmbio de práticas são financiados pelo Erasmus+. Depreende-se a colaboração de todos os atores do processo educativo e por diversas vezes é referenciada a partilha de tradições, costumes e valores culturais.

Caracterização das políticas educativas nacionais (mesopolíticas)

Nos textos, assume especial enfoque a criação de espaços de formação, comunicação e informação e a participação da comunidade envolvente nas atividades escolares, o que propicia a abertura cultural, tal como especificam. É notável a descrição das candidaturas das escolas a projetos do Erasmus+, e o percurso até à sua aprovação, bem como o nível de detalhe da gestão, a vários níveis, que fazem do projeto do Erasmus+.

Caracterização das políticas educativas regionais e locais (micropolíticas)

São diversas as referências, diretas ou indiretas, à presença dos projetos nos objetivos do PEE, evidenciando que entre eles está o incentivo a experiências e práticas entre escolas a nível europeu. Os textos das atas salientam a importância e

o favorecimento dos projetos na cooperação dos diversos elementos da comunidade escolar, bem como na participação dos alunos em atividades da escola. É evidenciado a existência de beneficiários indiretos do projeto. As implicações do perfil docente são abordadas ao longo dos textos, recaindo no facto de que no trabalho desenvolvido é inevitável a implementação de novos métodos e técnicas, que se verifica o fortalecimento do espírito de colaboração e o desenvolvimento de competências e habilidades, levando a um acréscimo do conhecimento docente.

Nas descrições das interações entre os participantes das reuniões é perceptível o espírito de compreensão, aceitação e respeito, que é desenvolvido, apesar de divergências que surgem entre os diversos elementos, e de diversas naturezas.

Currículo

As atas esclarecem que os docentes consideram que existe um claro enriquecimento do conhecimento, que as atividades promovem o alargamento das oportunidades de aprender, das competências TIC, a melhoria das competências de responsabilização das aprendizagens, a mobilização de experiências internacionais para aquisição de conhecimento. Os registos escritos revelam que é dada importância à promoção de estilos de vida saudáveis, da fomentação de uma consciência ecológica e de sustentabilidade, da prática de uma cidadania ativa e responsável, além do desenvolvimento de competências sociais.

Os testemunhos dos docentes deixam explícita a coesão de diversos saberes, com a realização de uma abordagem sob a perspetiva de várias disciplinas e o estabelecimento de conexões entre os conteúdos.

Dada a integração de aprendentes de diversos anos e turmas, é revelada alguma heterogeneidade dos aprendentes, num trabalho que consideram

culturalmente significativo, no que é perceptível ser uma nova organização de espaços e tempos de aprendizagem. As diferentes estratégias e atividades tendem a aglutinar aprendizagens das diferentes áreas, recorrendo a métodos classificados em não formais. É evidenciado que as atividades dos projetos são consideradas fonte de aprendizagem e desenvolvimento de competências, e potenciam a adoção de novos modelos educativos pelos diversos participantes deste. A todo este contributo no currículo, embora não seja diretamente mencionada uma abordagem centrada no quotidiano, é notória a tentativa de resolução de questões reais do mundo atual e a realização de atividades na, para e com a comunidade.

Caracterização dos ambientes de Aprendizagem dos projetos do Erasmus+.

No que concerne à caracterização dos ambientes de aprendizagem dos projetos do Erasmus+, encontramos referências às aprendizagens realizadas em contexto formal e não-formal, tendo especial preocupação com as temáticas da Educação para a Cidadania. Em alguns excertos é notória a promoção da inclusão social, o desenvolvimento da língua inglesa, de estratégias de cooperação, e das habilidades interpessoais, mas não do gosto por ajudar os outros.

A grande parte do discurso prende-se com as mobilidades de aprendentes e o desenvolvimento das diversas atividades, contemplando sempre a criação dos grupos de trabalho. São diversos os aspetos que indiciam o auxílio da tecnologia, bem como as referências à envolvimento de diversas áreas do conhecimento. Apesar de estar implícito o desenvolvimento da implementação do projeto por parte dos alunos, especialmente nas referências às livres iniciativas dos mesmos nas propostas delineadas pelos proponentes do projeto, esta é bem mais referenciada no papel desempenhado pelos docentes.

As principais evidências de fontes de motivação são as referências às viagens na Europa e o incentivo de outros participantes dos diversos projetos do Erasmus+. São também mencionados, como promotores da motivação, o uso de Ferramentas digitais, o interesse pelo conhecimento e pela nova experiência.

O poder de escolha na integração do projeto e a procura de estratégias para chegar a resultados tangíveis são fatores que nos fazem identificar algum grau de autonomia.

Em diversos pontos das atas, encontramos referências à importância dada pela participação ativa do aprendente, bem como ao uso dos seus conhecimentos prévios e pelos conteúdos potencialmente significativos.

Os registos em ata permitem-nos identificar momentos em que é evidente os participantes assumem procurar entender a personalidade do outro, procuram ajudar na resolução de problemas dos outros e que não só entre eles, mas com a sociedade em geral, é promovida a consciência de uma coexistência pacífica.

São referidos episódios de diálogos com especialistas, de realização de apresentações e de disseminação de resultados. Os professores consideram que tal leva todos os aprendentes a descobrir novas formas de partilha de novos conhecimentos.

Ambientes de aprendizagem emergentes nos projetos do Erasmus+.

Os relatos das atas levam-nos a considerar que existe desenvolvimento das habilidades sociais através de uma aprendizagem sociocultural. São algumas as referências que consideram que estas aprendizagens respondem a algumas das necessidades atuais dos aprendentes, e que ocorrem por transferência de conhecimentos e habilidades de atividades do quotidiano. Assim, está patente a participação dos aprendentes no contexto multicultural durante as mobilidades, sendo

que na preparação, durante e após a mesma, é dada especial valorização da participação ativa dos aprendentes. Constata-se a integração dos aprendentes em grupos de trabalho com interesses comuns, e também o seu recurso a ferramentas na prática. Nos grupos de trabalho os aprendentes mais experientes ajudam os outros, assistindo-se, segundo os relatos, a uma colaboração dos elementos do grupo nas práticas desenvolvidas que promove discussões e facilita a resolução de problemas. Neste ambiente, cujas referências nas atas permitem-nos identificar como não tradicional, são notórias a comunicação de resultados pelo grupo de trabalho e a respetiva troca de saberes entre os elementos do grupo.

Existem considerações dos docentes que permitem entender que cada aprendente assume a responsabilidade em aprender, demonstrando assim a sua autonomia e revelando a potenciação das aprendizagens individuais em benefício do grupo.

Os métodos não-formais recorrentemente espelhados nas atas, segundo os professores permitem que todos os aprendizes aprendam a aprender e que vão construindo artefactos que constituem os seus produtos finais.

4. Os projetos Erasmus+ na Escola_A

Neste capítulo apresentamos as leituras horizontais e verticais das análises documentais e as suas referidas conclusões: dos formulários das candidaturas aprovadas dos projetos desenvolvidos no âmbito do programa Erasmus+ no ano de 2019, dado serem os projetos que decorriam à data de início desta investigação; dos planos e relatórios de ação dos projetos desenvolvidos no âmbito do programa Erasmus+ na Escola_A e do Clube Europeu da Escola_A.

Cumulativamente patenteamos a análise de conteúdo às entrevistas: à Direção Executiva da Escola_A e aos coordenadores; aos professores membros do Clube Europeu da Escola_A; aos professores participantes nas mobilidades; e aos estudantes participantes nas mobilidades.

4.1. Análise documental dos formulários de candidaturas aprovadas dos

Projetos Erasmus+ - leitura horizontal

Quadro 17 -

Análise documental dos formulários de candidaturas aprovadas dos Projetos Erasmus+ - leitura horizontal

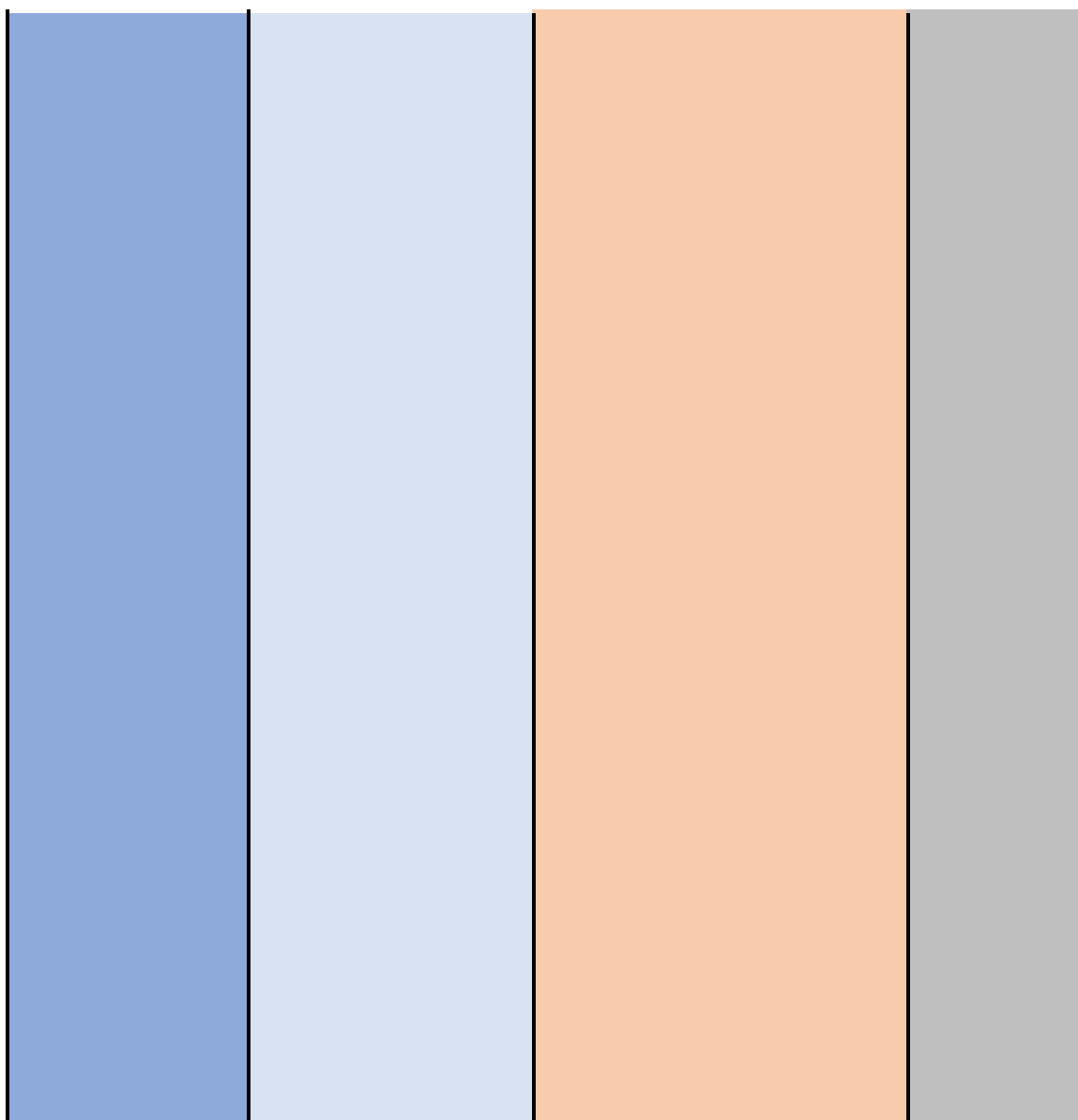
Categoria	Subcategoria	Indicadores	Candidaturas dos Projetos do programa Erasmus+			Sínteses
			YAMC!	AIE!	CNTPISE	
Caracterização das políticas educativas internacionais (macropolíticas)	Interesse social da educação	Partilha de conhecimentos	x	x	x	Todos os projetos reconhecem o interesse social da educação, contemplam a Educação Europeia, sendo que 2 projetos, o YAMC e o AIE, referem que mantem o foco da aprendizagem ao longo da vida.
		Desenvolvimento de relações transnacionais/transcontinentais	x	x	x	
		Sentimento de pertença	x	x	x	
		Respeito pela diversidade	x	x	x	
		Promover a inclusão social	x	x	x	
		Prevenir e combater os comportamentos de risco	x	x	x	
		Envolver os cidadãos em atividades locais ou transnacionais	x	x	x	
		Formação de cidadãos críticos e responsáveis	x	x	x	
		Promoção de valores e atitudes	x	x	x	
	Educação europeia	Colaboração internacional de organizações de participantes	x	x	x	

		Contextos abertos e flexíveis	x	x	x	
		Intercâmbio de práticas	x	x	x	
		Colaboração de todos os atores do processo educativo	x	x	x	
		Aprendizagem ao longo da vida	x	x		
		Partilha de tradições, costumes e valores culturais	x	x	x	
	Investimento financeiro	Financiamento dos projetos do Erasmus+				
			x	x	x	
Caracterização das políticas educativas nacionais (mesopolíticas)	Mudança educativa	Criação de espaços de formação, comunicação e informação		x	x	2 dos projetos, AIE e CNTPISE, focam que são espaços de formação, comunicação e informação, promovem a participação da comunidade envolvente nas atividades escolares, a abertura cultural dos aprendentes, e a integração de valores europeus nas escolas através de projetos transnacionais.
		Participação da comunidade envolvente nas atividades escolares		x	x	
		Abertura cultural		x	x	
		Integração de valores europeus nas escolas através de projetos transnacionais		x	x	
	Autonomia decretada/ construída	Candidaturas das escolas a projetos do Erasmus+				
			x	x	x	

Caracterização das políticas educativas regionais e locais (micropolíticas)	Descentralização do poder	Gestão do projeto do Erasmus+				Só 2 deles mencionam o objetivo do incentivo a experiências e práticas entre escolas a nível europeu, o favorecimento da participação dos alunos em atividades da escola, a facilitação do cumprimento do regulamento interno da escola e a redução do risco de abandono escolar. 2 dos projetos focam também o favorecimento do conhecimento docente e o desenvolvimento de espírito de compreensão, aceitação e respeito dos docentes.
			x	x	x	
		Diversificação da oferta escolar	x	x	x	
	PEE	Presença dos projetos nos objetivos do PEE	x	x	x	
		Incentivo a experiências e práticas entre escolas a nível europeu		x	x	
		Favorece a cooperação dos diversos elementos da comunidade escolar	x	x	x	
		Favorece a participação dos alunos em atividades da escola		x	x	
		Facilita cumprimento do regulamento interno da escola	x			
		Reduz o risco de abandono escolar	x	x		
		Beneficiários indiretos do projeto	x	x	x	
	Perfil docente	Implementação de novos métodos e técnicas	x	x	x	
		Fortalecimento do espírito de colaboração	x	x	x	
		Favorece o conhecimento docente	x		x	
		Desenvolvimento de competências e habilidades	x	x	x	
		Desenvolvimento de espírito de compreensão, aceitação e respeito	x		x	

Problematização do Currículo	Conhecimento	Enriquecimento do conhecimento		x	x	2 dos projetos, AIE e CNTPISE, abordam os seus efeitos a nível do alargamento das oportunidades de aprender e respetivo enriquecimento do conhecimento dos participantes nas diversas áreas disciplinares do currículo escolar, bem como a promoção das competências TIC e a melhoria das competências de responsabilização das aprendizagens dos aprendentes. Na sua candidatura está patente a coesão de diversos saberes, com a abordagem sob a perspectiva de várias disciplinas e o respetivo estabelecimento de conexões entre os conteúdos. Destacam ainda nas suas
		Alargamento das oportunidades de aprender		x	x	
		Promove as competências TIC		x	x	
		Melhoria das competências de responsabilização das aprendizagens		x	x	
		Mobilização de experiências internacionais para aquisição de conhecimento		x	x	
	Cidadania e Desenvolvimento	Promover estilos de vida saudáveis			x	
		Consciência ecológica e de sustentabilidade	x	x	x	
		Promover a cidadania ativa e responsável		x	x	
		Desenvolver competências sociais		x	x	
	Poder emancipatório	Desenvolvimento da autoconfiança	x	x	x	
		Capacidade de refletir	x	x	x	
		Resolução de problemas	x	x	x	
	Interdisciplinaridade	Coesão de diversos saberes		x	x	
		Abordagem sob a perspetiva de várias disciplinas		x	x	
		Estabelecimento de conexões entre os conteúdos.		x	x	
	Flexibilidade curricular	Heterogeneidade dos aprendentes		x		
		Trabalho culturalmente significativo		x	x	
		Nova organização de espaços e tempos de aprendizagem		x	x	

		Diferentes estratégias e atividades		x	x	candidaturas a mobilização de experiências internacionais para aquisição de conhecimento. Os mesmos 2 projetos salientam a promoção da cidadania ativa e responsável e o desenvolvimento de competências sociais, sendo que o CNTPISE ainda aborda, na área da Cidadania e Desenvolvimento, a promoção de estilos de vida saudáveis por parte dos aprendentes. A heterogeneidade da idade dos aprendentes é somente focada no projeto AIE. Os 2 dos projetos, AIE e CNTPISE, destacam ainda, diversas áreas disciplinares do currículo escolar, as suas
		Aglutinar aprendizagens das diferentes áreas		x	x	
	Mudança curricular	Métodos não formais		x	x	
		Atividades dos projetos como fonte de aprendizagem e desenvolvimento de competências		x	x	
		Adoção de novos modelos educativos		x	x	
		Abordagem centrada no quotidiano			x	
		Resolução de questões reais do mundo atual		x	x	
		Realizar atividades na comunidade e para a comunidade				
				x	x	



implicações: o trabalho culturalmente significativo, a nova organização de espaços e tempos de aprendizagem e as diferentes estratégias e atividades, a aglutinação aprendizagens das diferentes áreas do conhecimento, o recurso a métodos não formais, as atividades dos projetos como fonte de aprendizagem e desenvolvimento de competências, a adoção de novos modelos educativos pelos docentes, a abordagem centrada no quotidiano, a resolução de questões reais do mundo atual, bem como a realização de atividades na comunidade e para

						a comunidade. O projeto YAMC também foca estes aspetos, mas não os interliga com as diversas áreas disciplinares do currículo escolar.
Caracterização dos ambientes de Aprendizagem dos projetos do Erasmus+.	Domínio das aprendizagens	Aprendizagens em contextos formal e Não-formal	x	x	x	O projeto YAMC inclui participantes com poucas oportunidades, ou seja, baixas oportunidades económicas, com obstáculos geográficos, sociais e de aprendizagem. As candidaturas apontam para a vantagem do desenvolvimento do inglês, de estratégias de cooperação e das
		Educação para a cidadania	x	x	x	
	Inclusão	Favorecimento do acesso a pessoas desfavorecidas	x	x	x	
		Promoção da inclusão social	x	x	x	
	Multilinguismo	Desenvolvimento do inglês	x	x	x	
	Cooperação	Desenvolvimento de estratégias de cooperação	x	x	x	
		Desenvolvimento das habilidades interpessoais	x	x	x	
		Gosto por ajudar os outros		x	x	
	Dinamismo	Mobilidade de aprendentes	x	x	x	
		Desenvolvimento de diversas atividades	x	x	x	

		Criação de grupos de trabalho				habilidades interpessoais. O desenvolvimento do gosto por ajudar os outros na resolução dos seus problemas não é focado no projeto YAMC. Somente o projeto YAMC especifica a colaboração dos aprendentes no desenvolvimento da implementação do projeto. O projeto YAMC realça ainda a formação do sentimento de realização. A candidatura deste projeto partilha ainda com a sua homóloga do AIE a promoção da elevação da autoestima. Note-se que o projeto AIE foca a sensibilidade dos responsáveis pela implementação do
			x	x	x	
		Auxílio da tecnologia	x	x	x	
	Criatividade	Envolvência de diversas áreas	x	x	x	
		Livre iniciativa nas propostas	x	x	x	
	Motivação	Desenvolvimento da implementação do projeto	x			
		Formação do sentimento de realização	x			
		Viajar na Europa	x	x	x	
		Uso de Ferramentas digitais	x	x	x	
		Nova experiência	x	x	x	
		Interesse pelo conhecimento	x	x	x	

		Incentivo dos participantes de outros projetos	x	x	x	mesmo para o sucesso de todos os aprendentes. A proposta de implementação do projeto AIE não proporciona aos aprendizes o total poder de escolha na integração do projeto por livre iniciativa e na procura de estratégias para chegar aos resultados tangíveis. Contudo, tal como nos outros 2 projetos, os aprendentes podem opinar/ intervir livremente. O projeto AIE não descreve a necessidade do desenvolvimento do interesse do aprendente em aprender. Somente 2 programas, o YAMC e o AIE, apontam o entender a
		Elevação da autoestima	x	x		
	Autonomia	Poder de escolha na integração do projeto	x		x	
		Poder opinar/ intervir livremente	x	x	x	
		Procura de estratégias para chegar a resultados tangíveis	x		x	
	Aprendizagem significativa	Aprendente interessado em aprender	x		x	
		Conteúdo potencialmente significativo	x	x	x	
		Participação ativa do aprendente	x	x	x	
		Aprender a partir do que sabe	x	x	x	
	Humanismo	Entender a personalidade do outro	x	x		
		Ajudar na resolução de problemas dos outros	x	x	x	
		Promover a coexistência pacífica	x		x	
	Comunicação	Intervir em debates	x	x	x	
		Falar com especialistas	x	x	x	
		Realizar apresentações	x	x	x	
		Disseminar resultados	x	x	x	
	Empreendedorismo	Descobrir novos métodos de abordagem de problemas, ideias incomuns, perspetivas e habilidades.	x	x	x	
		Descobrir novas formas de partilha de novos conhecimentos.	x	x	x	

						personalidade do outro, além do YAMC e o CNTPISE visarem promover a coexistência pacífica da espécie humana com as outras espécies e com o meio ambiente em geral.
Ambientes de aprendizagem emergentes nos projetos do Erasmus+.	Aprendizagem situada	Desenvolvimento das habilidades sociais	x	x	x	O projeto YAMC salienta não haver hierarquias rígidas. Os projetos YAMC e CNTPISE indicam que este processo ajuda os aprendentes a resolver os problemas, que se lhe colocam, mais facilmente, além de promoverem discussões sobre as temáticas. 2 dos projetos, YAMC e o CNTPISE, afirmam realizar as atividades em ambiente não tradicional, fazendo recurso a métodos
		Aprendizagem sociocultural	x	x	x	
		Sem hierarquias rígidas	x			
		Responde às necessidades atuais dos aprendentes	x	x	x	
		Transferência de conhecimentos e habilidades de atividades do quotidiano	x	x	x	
	Participação Periférica	Participação dos aprendentes no contexto multicultural	x	x	x	
		Valorização da participação ativa dos aprendentes	x	x	x	
		Recurso a ferramentas na prática	x	x	x	
	Comunidade de prática	Integração dos aprendentes em grupos de trabalho com interesses comuns	x	x	x	
		Comunicação de resultados pelo grupo de trabalho	x	x	x	
		Colaboração dos elementos do grupo nas práticas desenvolvidas	x	x	x	

		Os aprendentes mais experientes ajudam os outros	x	x	x	não formais, numa perspetiva de maximizar o processo de aprendizagem, minimizando intervenções, tornando os aprendentes autónomos e ajudando-os a aprender a aprender. O conhecimento livre dos aprendentes e o desenvolvimento do espírito e pensamento crítico são também premissas destes 2 projetos.
		Troca de saberes	x	x	x	
		Facilita a resolução de problemas	x		x	
		Promove discussões	x		x	
		Potenciação das aprendizagens individuais em benefício do grupo	x	x	x	
		Responsabilidade de cada aprendente em aprender	x	x	x	
	Diferente abordagem à aprendizagem	Ambiente não tradicional	x		x	
		Aprendentes autónomos	x			
		Conhecimento livre dos aprendentes	x		x	
		Desenvolvimento do espírito e pensamento crítico	x		x	
	Matética	métodos não formais	x		x	
		maximizar o processo de aprendizagem, minimizando intervenções	x		x	
		Aprender a aprender	x		x	
	Artefactos	Construção de produtos finais	x	x	x	

1.1.4. Conclusões da Análise documental dos formulários de candidaturas aprovadas dos Projetos Erasmus+

Caracterização das políticas educativas internacionais (macropolíticas)

Todos os projetos reconhecem o interesse social da educação, referenciando que promovem a partilha de conhecimentos, o desenvolvimento de relações transnacionais/transcontinentais, o desenvolvimento do sentimento de pertença, o respeito pela diversidade, a inclusão social, os valores e atitudes, que envolvem os cidadãos em atividades locais ou transnacionais e que visam formar cidadãos críticos e responsáveis e prevenir e combater os comportamentos de risco.

Os 3 projetos assinalam que colaboram na Educação Europeia, pois colaboram internacionalmente em organizações de participantes, promovendo contextos abertos e flexíveis que visam intercâmbio de práticas e contam com a colaboração de todos os atores do processo educativo, partilhando tradições, costumes e valores culturais. 2 projetos, o YAMC e o AIE, referem que mantem o foco da aprendizagem ao longo da vida.

Todos os projetos são fruto do investimento financeiro da UE, sendo financiado pelo programa Erasmus+.

Caracterização das políticas educativas nacionais (mesopolíticas)

2 dos projetos, AIE e CNTPISE, focam que são espaços de formação, comunicação e informação, promovem a participação da comunidade envolvente nas atividades escolares, a abertura cultural dos aprendentes, e a integração de valores europeus nas escolas através de projetos transnacionais. Todas as candidaturas são realizadas pelas próprias escolas.

Caracterização das políticas educativas regionais e locais (micropolíticas)

Os 3 projetos são geridos pelas escolas, e assumem que introduzem a diversificação da oferta escolar. Também os 3 projetos referem ter objetivos confluentes com os do PEE da escola, alegando favorecerem a cooperação dos diversos elementos da comunidade escolar e assumindo a existência de beneficiários indiretos do projeto, mas só 2 deles mencionam o objetivo do incentivo a experiências e práticas entre escolas a nível europeu, o favorecimento da participação dos alunos em atividades da escola, a facilitação do cumprimento do regulamento interno da escola e a redução do risco de abandono escolar. No que concerne ao perfil docente, os 3 projetos revelam que contribuem para a implementação de novos métodos e técnicas, o fortalecimento do espírito de colaboração e o desenvolvimento de competências e habilidades. 2 dos projetos focam também o favorecimento do conhecimento docente e o desenvolvimento de espírito de compreensão, aceitação e respeito dos docentes.

Currículo

2 dos projetos, AIE e CNTPISE, abordam os seus efeitos a nível do alargamento das oportunidades de aprender e respetivo enriquecimento do conhecimento dos participantes nas diversas áreas disciplinares do currículo escolar, bem como a promoção das competências TIC e a melhoria das competências de responsabilização das aprendizagens dos aprendentes. Na sua candidatura está patente a coesão de diversos saberes, com a abordagem sob a perspetiva de várias disciplinas e o respetivo estabelecimento de conexões entre os conteúdos. Destacam ainda nas suas candidaturas a mobilização de experiências internacionais para

aquisição de conhecimento. Os mesmos 2 projetos salientam a promoção da cidadania ativa e responsável e o desenvolvimento de competências sociais, sendo que o CNTPISE ainda aborda, na área da Cidadania e Desenvolvimento, a promoção de estilos de vida saudáveis por parte dos aprendentes. Os 3 projetos contemplam o desenvolvimento de uma consciência ecológica e de sustentabilidade, da autoconfiança, da capacidade de refletir e de resolver problemas.

A heterogeneidade da idade dos aprendentes é somente focada no projeto AIE. Os 2 dos projetos, AIE e CNTPISE, destacam ainda, diversas áreas disciplinares do currículo escolar, as suas implicações: o trabalho culturalmente significativo, a nova organização de espaços e tempos de aprendizagem e as diferentes estratégias e atividades, a aglutinação aprendizagens das diferentes áreas do conhecimento, o recurso a métodos não formais, as atividades dos projetos como fonte de aprendizagem e desenvolvimento de competências, a adoção de novos modelos educativos pelos docentes, a abordagem centrada no quotidiano, a resolução de questões reais do mundo atual, bem como a realização de atividades na comunidade e para a comunidade. O projeto YAMC também foca estes aspetos, mas não os interliga com as diversas áreas disciplinares do currículo escolar."

Caracterização dos ambientes de Aprendizagem dos projetos do Erasmus+.

Em todos os projetos as aprendizagens ocorrem em contextos formal e Não-formal, sendo abordados diversas temáticas, que recaem na Educação para a cidadania. Todos os projetos favorecem do acesso a pessoas desfavorecidas, e focam a importância da promoção da inclusão social. YAMC inclui participantes com poucas oportunidades, ou seja, com baixas oportunidades económicas, com obstáculos geográficos, sociais e de aprendizagem. As candidaturas apontam para a vantagem

do desenvolvimento do inglês, de estratégias de cooperação e das habilidades interpessoais. O desenvolvimento do gosto por ajudar os outros na resolução dos seus problemas não é focado no projeto YAMC.

O dinamismo dos projetos é alicerçado em todas as candidaturas pelas premissas da mobilidade de aprendentes, pelo desenvolvimento de diversas atividades, pela criação de grupos de trabalho, pelo auxílio da tecnologia e pela envolvimento de diversas áreas do conhecimento. Os 3 projetos permitem a livre iniciativa dos aprendentes nas atividades propostas, mas somente o projeto YAMC especifica a colaboração dos aprendentes no desenvolvimento da implementação do projeto. As motivações apontadas pelas candidaturas passam pela oportunidade de viajar na Europa, de usufruir uma nova experiência, o interesse pelo conhecimento, o uso de novas ferramentas digitais, e o incentivo dos participantes de outros projetos. O projeto YAMC realça ainda a formação do sentimento de realização. A candidatura deste projeto partilha ainda com a sua homóloga do AIE a promoção da elevação da autoestima. Note-se que o projeto AIE foca a sensibilidade dos responsáveis pela implementação do mesmo para o sucesso de todos os aprendentes.

A proposta de implementação do projeto AIE não proporciona aos aprendizes o total poder de escolha na integração do projeto por livre iniciativa e na procura de estratégias para chegar aos resultados tangíveis.

Contudo, tal como nos outros 2 projetos, os aprendentes podem opinar/ intervir livremente.

As candidaturas dos 3 projetos têm patente a participação ativa do aprendente, os conteúdos potencialmente significativos e partem dos conhecimentos prévios do aluno, mas o projeto AIE não descreve a necessidade do desenvolvimento do interesse do aprendente em aprender.

Apesar dos 3 projetos focarem a promoção da ajuda na resolução de problemas dos outros, somente 2 programas, o YAMC e o AIE, apontam o entender a personalidade do outro, além do YAMC e o CNTPISE visarem promover a coexistência pacífica da espécie humana com as outras espécies e com o meio ambiente em geral.

Os três projetos abrangem objetivos do foro da comunicação, tal como a intervenção em debates, diálogo com especialistas, realização de apresentações e disseminação de resultados. O empreendedorismo também está patente nos projetos, dada a oportunidade de descobrir novos métodos de abordagem de problemas, ideias incomuns, perspetivas e habilidades, bem como novas formas de partilha de novos conhecimentos.

Ambientes de aprendizagem emergentes nos projetos do Erasmus+.

Nos três projetos está patente a aprendizagem sociocultural, em contexto europeu e o desenvolvimento das habilidades sociais. Somente o projeto YAMC salienta não haver hierarquias rígidas. Todas as candidaturas dos projetos consideram responder às necessidades atuais dos aprendentes, potenciar a transferência de conhecimentos e habilidades de atividades do quotidiano, proporcionar a participação dos aprendentes no contexto multicultural, valorizando a participação ativa dos aprendentes. Neste processo, também todos os projetos alegam recorrer a ferramentas na prática, promover a integração dos aprendentes em grupos de trabalho com interesses comuns e a colaboração dos elementos do grupo nas práticas desenvolvidas, em que os aprendentes mais experientes ajudam os outros, sendo impreterível a comunicação de resultados pelo grupo de trabalho e a inerente troca de saberes. Salientam ainda que estes potenciam as aprendizagens

individuais em benefício do grupo, sendo que aumenta o sentido da responsabilidade de cada aprendiz em aprender. Todos os projetos visam a construção de produtos finais, os quais constituem os resultados tangíveis do mesmo.

Os projetos YAMC e CNTPISE indicam que este processo ajuda os aprendentes a resolver os problemas, que se lhe colocam, mais facilmente, além de promoverem discussões sobre as temáticas.

2 dos projetos, YAMC e o CNTPISE, afirmam realizar as atividades em ambiente não tradicional, fazendo recurso a métodos não formais, numa perspetiva de maximizar o processo de aprendizagem, minimizando intervenções, tornando os aprendentes autónomos e ajudando-os a aprender a aprender. O conhecimento livre dos aprendentes e o desenvolvimento do espírito e pensamento crítico são também premissas destes 2 projetos.

4.2. Análise documental dos projetos do programa Erasmus+ Caracterização – leitura horizontal

Quadro 18

Análise documental dos projetos do programa Erasmus+ Caracterização - análise horizontal

Categorias e Subcategorias		Projetos Erasmus+			Sínteses
Categoria	Subcategoria	YAMC	AIE	CNTPISE	
Caracterização dos projetos do programa Erasmus+	Tipologia do projeto	KA201	KA229	KA229	Dois dos projetos KA229, Um projeto KA201
	Plataformas de partilha de materiais	School Education Gateway eTwinning Twinspace	School Education Gateway eTwinning Twinspace	School Education Gateway eTwinning Twinspace	Os três projetos disseminam os resultados pelas plataformas School Education Gateway eTwinning Twinspace.
	Objetivo principal	Melhorar o nível de inclusão de crianças de grupos através da formação de estilos de vida saudáveis, respeito pela sua vida pessoal, pela sua própria saúde e dos outros.	Mostrar, através da arte, que a diversidade europeia foi e é benéfica, e assim aumentar a atividade e motivação dos aprendentes, a eficácia e o impacto no trabalho escolar.	Ajudar os aprendentes a aprender a respeitar o meio ambiente e a preservá-lo para que possamos viver numa Europa sustentável.	Os objetivos principais dos 3 programas são inerentes aos objetivos das agendas internacionais. Os três projetos apoiam os indivíduos na aquisição e desenvolvimento de habilidades básicas, sociais e comunicativas, e competências-chave, dotando-os

	Duração	24 meses	24 meses	24 meses	simultaneamente de competências pessoais e sociais. Somente o CNTPISE assume a manipulação da tecnologia como um objetivo específico. Duração dos 3 projetos é de 24 meses. O orçamento de cada um destes projetos é superior a 30 000 euros. Escolas coordenadoras dos projetos são todas diferentes e têm entre 4 a 5 escolas parceiras de países diferentes. O número de participantes de cada país por mobilidade é aproximadamente 6. São 4 ou 5 estudantes acompanhados por 1 ou 2 professores. Todos os projetos ressalvam a existência de participantes indiretos. A faixa etária dos projetos é dos 12 aos 17 anos. Nos 3 projetos, o local de acolhimento dos aprendentes em mobilidade é a casa dos aprendentes do país de receção.
	Orçamento	32 140.00€	34 890,00€	44 958,80 €	
	País coordenador	Roménia	República Checa	Espanha	
	Países Parceiros das escolas dos projetos	Portugal Holanda Letónia Turquia	Portugal Espanha Itália Bulgária Turquia	Malta Roménia Portugal Letónia Itália	
	n.º participantes por mobilidade	5 estudantes + 1 acompanhante. = 6	4 estudantes + 2 acompanhante. = 6	5 estudantes + 2 acompanhante. = 7	
	Faixa etária dos participantes	12-15 anos	11-19 anos	15-17 anos	
	Local de acolhimento dos aprendentes em mobilidade	Casa dos aprendentes do país de acolhimento	Casa dos aprendentes do país de acolhimento	Casa dos aprendentes do país de acolhimento	
	Prioridades	- Inclusão social Combater o abandono escolar precoce e as desvantagens	- Valor social e educativo do património cultural europeu, o seu contributo para o emprego criação, crescimento	- Apoiar os indivíduos na aquisição e desenvolvimento de habilidades básicas e competências-chave - Educação aberta e práticas inovadoras na era digital	

			económico e coesão social - Promover a internacionalização - Promover o engajamento, a conexão e o empoderamento de jovens.		Os 3 projetos têm prioridades de apoiar os indivíduos a enfrentar o seu quotidiano com a mobilização dos conhecimentos adquiridos. Os tópicos abordados relacionados com temáticas do mundo atual. As atividades realizadas são muito diversificadas em todos os projetos.
	Tópicos	- Saúde e bem-estar - Inclusão - equidade	- Criatividade e cultura - Herança cultural - Abandono Escolar - Precocidade / combate ao insucesso escolar	- Energia acessível e limpa - Cidades e Comunidades Sustentáveis - Consumo e Produção Responsáveis - Ação Climática. - Sustentabilidade Energética e Ambiental	As metodologias dos projetos são ativas. São diversos os resultados tangíveis de todos os projetos. As atividades realizadas nos projetos consideram ter impacto nos participantes, nos professores e nas instituições a vários níveis.
	Objetivos específicos	- Adquirir conhecimentos sobre saúde física e mental - Desenvolvimento da língua inglesa - Formação de bons hábitos alimentares - Desenvolvimento de competências desportivas - Desenvolvimento de competências	- Aumentar a dinamismo e motivação dos estudantes - Adquirir modelos de comportamento corretos mediante os contextos. - Mudar a abordagem dos jovens à história, museus, arte.	- Aprender sobre diferentes fontes de energia - Utilizar as TIC de diferentes formas para processar esta informação e produzir conteúdos educativos digitais	Benefícios a longo prazo: ampliação de futuras opções académicas e de trabalho dos aprendentes, impacto nas instituições, aprendizagem em muitas áreas do currículo.

		socias recorrendo ao trabalho de grupo			
	Atividades	3 níveis: Formação emocional positiva, melhorar o conhecimento, promoção da saúde e bem-estar - Apresentações das escolas - Criação de um logo do projeto - Votação para escolha do logo do projeto - Criação de brochuras - Publicação de artigos e notícias para jornais da escola e locais, televisão e rádios - Visitas de estudo - Workshops de grupo - Encontros com especialistas - Debates livres - Mesas redondas - Apresentações de trabalhos - Atividades Digitais	- Apresentações das escolas - Criação de um logo do projeto - Votação para escolha do logo do projeto - Criação de brochuras - Visitas de estudo a galerias e museus - Conversa com especialistas - Apresentações de trabalhos - Publicação de artigos e notícias para jornais da escola e locais, televisão e rádios - Atividades Digitais - Iniciação à culinária - Reuniões - Uso de aplicativos móveis para criações artísticas - Correspondência por e-mail entre aprendentes	- Apresentações das escolas - Criação de um logo do projeto - Criação de brochuras - Publicação de artigos e notícias para jornais da escola e locais, televisão e rádios - Visitas de estudo: parques naturais, usinas: <u>termosolar</u>, <u>hidroelétrica</u>, <u>eólica</u>, biomassa, universidades, museus, parques ecológicos, etc... - Passeios de barco - Apresentações de trabalhos - Uso de ferramentas do criador: <u>Quext</u> e Scratch - Encontros com especialistas - Produção de recursos digitais - <u>Geolocalização</u> - Criação de mapas	

		- Atividades ao ar livre - Caminhadas na natureza - Atividades Desportivas. - Atividades de aconselhamento em grupo - Atividades de aumento da autoestima - Questionários - Jogos de competições - Autoavaliação	- Conceber cartões de épocas festivas - Decorar a escola - Fazer decorações de primavera e outono com um convidado do meio local - Conceber um objeto decorativo alusivo às datas festivas - Fotografar - Realização de atividades com as famílias dos aprendentes - Visualização de filmes de vários países - Audição de músicas de diversas culturas - Dramatizações - Montagem de exposições - Atividades de cooperação entre novos e antigos aprendentes - Autoavaliação	- Apresentações multimídia, filmes de vídeo e conteúdo digital - Uso de aplicativos para reduzir o desperdício - Publicações diversas	
	Metodologia de trabalho	Aprendizagem por experiência	Aprendizagem por experiência	Metodologias ativas:	

	Resultados tangíveis	-Publicações no Website da escola -Publicações no Website do projeto -Publicações nos Website e canais das autoridades e imprensa locais -Brochura -100 certificados Europass - Questionários, - PPT - Filme curto - Relatório do Clube Europeu	-Publicações no Website da escola -Publicações no Website do projeto -Publicações nos Website e canais das autoridades e imprensa locais - Exposições - Produtos concebidos -Brochura - Questionários, - PPT	-Publicações no Website da escola -Publicações no Website do projeto -Publicações nos Website e canais das autoridades e imprensa locais - Publicações para a comunidade educativa da Europa - Material digital compartilhado na Internet sob licença da Creative Commons - Questionários,	
	Impacto do projeto	Considera ter impacto nos participantes, professores e instituições	Considera ter impacto nos participantes, professores e instituições	Considera ter impacto nos participantes, professores e instituições	
	Benefício a longo prazo	- Aumento das chances de integração social e profissional - Descoberta de novos métodos e novos conhecimento - Desenvolvimento da personalidade pessoal e profissional	Influenciar a prosperidade económica futura dos aprendentes, da região, e da União	Alcançar um efeito duradouro nas escolas para que a abordagens a novas metodologias se tornem uma forma permanente de aprendizagem em muitas áreas do currículo.	

		- Aquisição de novos conhecimentos sobre assuntos básicos - Conhecimento de tradições, costumes e valores culturais de países parceiros		Ampliar as futuras opções académicas e de trabalho dos aprendentes.	
--	--	--	--	---	--

4.3. Análise documental dos Planos e relatórios de ação 2019_2020 e 2020-2021

dos Projetos Erasmus+ e do Clube Europeu – Caracterização dos projetos do programa Erasmus+ - leitura horizontal

Quadro 19

Análise documental dos Planos e relatórios de ação 2019_2020 e 2020-2021 dos Projetos Erasmus+ e do Clube Europeu – Caracterização dos projetos do programa Erasmus+ - análise horizontal

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Planos de ação e relatórios dos Projetos e do Clube Europeu				Sínteses
			YAMC	AIE	CNTPISE	Clube Europeu	
Caracterização das políticas educativas internacionais (macropolíticas)	Interesse social da educação	Partilha de conhecimentos	x	x	x	x	Os documentos reconhecem o interesse social da educação. Contudo, nenhum deles faz referência direta à formação de cidadãos críticos e responsáveis, ao respeito pela diversidade, ou à prevenção e combater os comportamentos de risco, sendo que este último indicador está referenciado nos documentos relativos ao Clube Europeu.
		Desenvolvimento de relações transnacionais/transcontinentais	x	x	x	x	
		Sentimento de pertença	x	x	x	x	
		Respeito pela diversidade					
		Promover a inclusão social	x	x	x	x	
		Prevenir e combater os comportamentos de risco				x	
		Envolver os cidadãos em atividades locais ou transnacionais	x	x	x	x	
		Formação de cidadãos críticos e responsáveis				x	
		Promoção de valores e atitudes	x	x	x	x	

	Educação europeia	Colaboração internacional de organizações de participantes	x	x	x	x	A aprendizagem ao longo da vida somente é referenciada pelo plano de ação e relatório do Clube Europeu. Não é dado qualquer enfoque ao facto de os projetos serem fruto do investimento financeiro da UE.
		Contextos abertos e flexíveis	x	x	x	x	
		Intercâmbio de práticas	x	x	x	x	
		Colaboração de todos os atores do processo educativo	x	x	x	x	
		Aprendizagem ao longo da vida				x	
		Partilha de tradições, costumes e valores culturais	x	x	x	x	
	Investimento financeiro	Financiamento dos projetos do Erasmus+					
Caracterização das políticas educativas nacionais (mesopolíticas)	Mudança educativa	Criação de espaços de formação, comunicação e informação	x	x	x	x	Os planos de ação e respetivos relatórios dos projetos não esclarecem que as candidaturas são realizadas pelas próprias escolas.
		Participação da comunidade envolvente nas atividades escolares	x	x	x	x	
		Abertura cultural	x	x	x	x	
		Integração de valores europeus nas escolas através de projetos transnacionais	x	x	x	x	
	Autonomia decretada/construída	Candidaturas das escolas a projetos do Erasmus+					
Caracterização das políticas educativas regionais e locais (micropolíticas)	Descentraliz ação do poder	Gestão do projeto do Erasmus+				x	Os planos de ação e respetivos relatórios dos projetos não revelam a gestão dos mesmos pela escola, por sua vez, quem o faz é somente o Clube Europeu. Todos os documentos assumem que existe uma diversificação da oferta escolar.
		Diversificação da oferta escolar	x	x	x	x	
	PEE	Presença dos projetos nos objetivos do PEE	x	x	x	x	
		Incentivo a experiências e práticas entre escolas a nível europeu	x	x	x	x	
		Favorece a cooperação dos diversos elementos da comunidade escolar	x	x	x	x	
		Favorece a participação dos alunos em atividades da escola	x	x	x	x	

		Facilita cumprimento do regulamento interno da escola					Nenhum dos documentos revela a facilitação do cumprimento do regulamento interno da escola e a redução do risco de abandono escolar.
		Reduz o risco de abandono escolar					
		Beneficiários indiretos do projeto	x	x	x	x	
	Perfil docente	Implementação de novos métodos e técnicas	x	x	x	x	
		Fortalecimento do espírito de colaboração	x	x	x	x	
		Favorece o conhecimento docente					
		Desenvolvimento de competências e habilidades					
Problematização do Currículo	Conhecimento	Desenvolvimento de espírito de compreensão, aceitação e respeito					O perfil docente é destacado nos 3 projetos pois verifica-se a implementação de novos métodos e técnicas, e o fortalecimento do espírito de colaboração.
		Enriquecimento do conhecimento	x	x	x	x	Assinalamos que os indicadores relacionados com o conhecimento estão patentes nos documentos analisados, bem como os relativos à cidadania e desenvolvimento.
		Alargamento das oportunidades de aprender	x	x	x	x	
		Promove as competências TIC	x	x	x	x	
		Melhoria das competências de responsabilização das aprendizagens					
		Mobilização de experiências internacionais para aquisição de conhecimento	x	x	x	x	Nenhum dos indicadores do poder emancipatório se encontra evidenciado.
	Cidadania e Desenvolvimento	Promover estilos de vida saudáveis	x	x	x	x	
		Consciência ecológica e de sustentabilidade	x	x	x	x	Alguns indicadores da interdisciplinaridade são verificados, mas muito residualmente.
		Promover a cidadania ativa e responsável	x	x	x	x	
		Desenvolver competências sociais	x	x	x	x	

	Poder emancipatório	Desenvolvimento da autoconfiança					A heterogeneidade da idade dos aprendentes não é assinalada. Todos os documentos analisados identificam aspetos inerentes à flexibilidade curricular. Contudo, a aglutinação aprendizagens das diferentes áreas do conhecimento, e a identificação dos métodos não formais, só são assinalados na documentação do Clube Europeu. Todos os documentos tomam as atividades dos projetos como fonte de aprendizagem e desenvolvimento de competências, inspiração da adoção de novos modelos educativos pelos docentes e de realização de atividades na comunidade e para a comunidade. Não existem referências à abordagem centrada no quotidiano e à resolução de questões reais do mundo atual.
		Capacidade de refletir					
		Resolução de problemas					
	Interdisciplinaridade	Coesão de diversos saberes	x	x	x		
		Abordagem sob a perspetiva de várias disciplinas				x	
		Estabelecimento de conexões entre os conteúdos.				x	
	Flexibilidade curricular	Heterogeneidade dos aprendentes					
		Trabalho culturalmente significativo	x	x	x	x	
		Nova organização de espaços e tempos de aprendizagem	x	x	x	x	
		Diferentes estratégias e atividades	x	x	x	x	
		Aglutinar aprendizagens das diferentes áreas				x	
		Métodos não formais				x	
	Mudança curricular	Atividades dos projetos como fonte de aprendizagem e desenvolvimento de competências	x	x	x	x	
		Adoção de novos modelos educativos	x	x	x	x	
		Abordagem centrada no quotidiano					
		Resolução de questões reais do mundo atual					
		Realizar atividades na comunidade e para a comunidade					
			x	x	x	x	

Caracterização dos ambientes de Aprendizagem dos projetos do Erasmus+.	Domínio das aprendizagens	Aprendizagens em contexto formal e Não-formal	x	x	x	x	No âmbito da cooperação não encontramos evidências do indicador gosto por ajudar os outros. Ao contrário da documentação do Clube Europeu, os 3 documentos dos projetos permitem identificar a livre iniciativa dos aprendentes nas atividades propostas. Não são contempladas a formação do sentimento de realização e a elevação da autoestima. Saliente-se que nenhum dos indicadores da autonomia é verificável nestes documentos e na subcategoria da aprendizagem significativa somente verificamos o indicador da participação ativa do aprendente. Os 3 projetos, no humanismo somente referem a promoção da ajuda na resolução de problemas dos outros. Por sua vez, o Clube Europeu, acrescenta a promoção da coexistência pacífica da espécie humana com as outras
		Educação para a cidadania	x	x	x	x	
	Inclusão	Favorecimento do acesso a pessoas desfavorecidas	x	x	x	x	
		Promoção da inclusão social	x	x	x	x	
	Multilinguismo	Desenvolvimento do inglês	x	x	x	x	
	Cooperação	Desenvolvimento de estratégias de cooperação	x	x	x	x	
		Desenvolvimento das habilidades interpessoais	x	x	x	x	
		Gosto por ajudar os outros					
	Dinamismo	Mobilidade de aprendentes	x	x	x	x	
		Desenvolvimento de diversas atividades	x	x	x	x	
		Criação de grupos de trabalho	x	x	x	x	
		Auxílio da tecnologia	x	x	x	x	
		Envolvência de diversas áreas	x	x	x	x	
	Criatividade	Livre iniciativa nas propostas	x	x	x		
		Desenvolvimento da implementação do projeto	x	x	x	x	
	Motivação	Formação do sentimento de realização					
		Viajar na Europa	x	x	x	x	
		Uso de Ferramentas digitais	x	x	x	x	
		Nova experiência	x	x	x	x	
		Interesse pelo conhecimento					
		Incentivo dos participantes de outros projetos	x	x	x	x	
		Elevação da autoestima					

	Autonomia	Poder de escolha na integração do projeto					espécies e com o meio ambiente em geral. Na subcategoria da comunicação, os projetos somente referem a realização de apresentações e a disseminação de resultados encontra-se evidente. No empreendedorismo somente o indicador descobrir novas formas de partilha de novos conhecimentos está presente.
		Poder opinar/ intervir livremente					
		Procura de estratégias para chegar a resultados tangíveis					
	Aprendizagem significativa	Aprendente interessado em aprender					
		Conteúdo potencialmente significativo					
		Participação ativa do aprendente	x	x	x	x	
		Aprender a partir do que sabe					
	Humanismo	Entender a personalidade do outro					
		Ajudar na resolução de problemas dos outros	x	x	x	x	
		Promover a coexistência pacífica				x	
	Comunicação	Intervir em debates				x	
		Falar com especialistas				x	
		Realizar apresentações	x	x	x	x	
		Disseminar resultados	x	x	x	x	
	Empreendedorismo	Descobrir novos métodos de abordagem de problemas, ideias incomuns, perspectivas e habilidades.					
		Descobrir novas formas de partilha de novos conhecimentos.	x	x	x	x	
Ambientes de aprendizagem emergentes nos projetos do Erasmus+.	Aprendizagem situada	Desenvolvimento das habilidades sociais	x	x	x	x	Os documentos referentes aos planos de ação e respetivos relatórios dos projetos indicam que os aprendentes são autónomos e desenvolvem o espírito e pensamento crítico.
		Aprendizagem sociocultural	x	x	x	x	
		Sem hierarquias rígidas					
		Responde às necessidades atuais dos aprendentes	x	x	x	x	

		Transferência de conhecimentos e habilidades de atividades do quotidiano					Através do plano de ação e respetivo relatório do Clube Europeu, identificamos ainda a existência da comunicação de resultados pelos grupos de trabalho com interesses em comum.
	Participação Periférica	Participação dos aprendentes no contexto multicultural	x	x	x	x	
		Valorização da participação ativa dos aprendentes	x	x	x	x	
		Recurso a ferramentas na prática	x	x	x	x	
	Comunidade de prática	Integração dos aprendentes em grupos de trabalho com interesses comuns	x	x	x	x	
		Comunicação de resultados pelo grupo de trabalho				x	
		Colaboração dos elementos do grupo nas práticas desenvolvidas	x	x	x	x	
		Os aprendentes mais experientes ajudam os outros	x	x	x	x	
		Troca de saberes	x	x	x	x	
		Facilita a resolução de problemas					
		Promove discussões	x	x	x	x	
		Potenciação das aprendizagens individuais em benefício do grupo					
		Responsabilidade de cada aprendente em aprender					
	Diferente abordagem à aprendizagem	Ambiente não tradicional	x	x	x	x	
		Aprendentes autónomos	x	x	x		
		Conhecimento livre dos aprendentes					
		Desenvolvimento do espírito e pensamento crítico	x	x	x		
	Matética	métodos não formais	x	x	x		
		maximizar o processo de aprendizagem, minimizando intervenções					

		Aprender a aprender					
	Artefactos	Construção de produtos finais	x	x	x	x	

1.1.5. Conclusões da Análise documental dos planos de ação e respetivos relatórios de todos os projetos Erasmus+ e do Clube Europeu

Caracterização dos projetos do programa Erasmus+ na Escola A

Dois dos projetos, AIE e CNTPISE, que se iniciaram em 2019, eram da mesma tipologia KA229, mobilidades de curta duração de grupos de alunos. O YAMC é um KA201, relativo a Parcerias Estratégicas para a Educação Escolar.

Os três projetos além de disseminarem os materiais produzidos na plataforma Erasmus results, também recorrem às plataformas School Education Gateway e Twinning e TwinSpace.

Os objetivos principais dos 3 programas são inerentes aos objetivos da agenda UE 2020 e dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU para 2030.

Os três projetos visam apoiar os indivíduos na aquisição e desenvolvimento de habilidades básicas, sociais e comunicativas, e competências-chave, dotando-os simultaneamente de competências pessoais e sociais que se iram ter impacto na motivação e eficácia do trabalho escolar, e a longo prazo aumentar as oportunidades de integração social e profissional.

Apesar de todos os projetos recorrerem à tecnologia e referirem a importância da sua manipulação, somente o CNTPISE aborda-as como um objetivo específico.

A duração de cada projeto é de 24 meses.

O orçamento de cada um destes projetos é superior a 30 000 euros, sendo que o mais elevado é o do CNTPISE.

Os orçamentos têm em consideração as atividades que decorrem nas mobilidades, mas também a distribuição do mesmo pelos parceiros tem em consideração a localização geográfica de cada país.

Saliente-se que dado o obstáculo geográfico e o incremento às viagens para pessoas com condições específicas de mobilidade, o projeto CNTPISE recorreu ao capítulo do orçamento chamado "Custos excepcionais para viagens caras", acrescentando verba extra ao orçamento inicial.

Os países das escolas coordenadores dos projetos são todos diferentes. Cada projeto tem entre quatro a cinco escolas parceiras de países diferentes. Contudo, apesar de escolas diferentes, é evidente as parcerias de cooperação estabelecidas para os projetos são, quase sempre, entre os mesmos países.

O número de participantes de cada país por mobilidade é aproximadamente 6. Geralmente são quatro ou cinco estudantes acompanhados por um ou dois professores. Revelando assim que existem condições que podem condicionar o número de aprendentes por mobilidade. Apesar disso, todos os projetos ressaltam a existência de participantes indiretos, ou seja, os membros da comunidade educativa que participam na receção da Escola_Aos grupos do projeto em mobilidade.

A faixa etária dos projetos é dos doze aos dezassete anos, contudo o CNTPISE eleva a idade mínima pretendida para os quinze anos. Revelando assim que existem condições que podem condicionar o perfil dos participantes. No referido caso, justifica pela necessidade de um desenvolvimento intelectual e humano suficientemente maduro para lhes permitir viajar para o exterior, para se comunicar com pessoas de outros países em uma língua estrangeira, mas também para poderem beneficiar das atividades que lhes foram propostas realizar.

Nos 3 projetos, o local de acolhimento para os aprendentes em mobilidade pernoitam é a casa dos aprendentes do país de receção.

Os 3 projetos assumem como prioridades apoiar os indivíduos a enfrentar o seu quotidiano com a mobilização dos conhecimentos adquiridos.

Os tópicos abordados em cada projeto relacionam-se com temáticas interdisciplinares do mundo atual, reforçam a necessidade da prática de hábitos saudáveis e proteção do meio ambiente.

Verifica-se que as atividades realizadas são muito diversificadas em todos os projetos, apesar de identificarmos algumas atividades idênticas nos projetos, como: apresentações das escolas, criação de um logo do projeto, criação de brochuras, publicação de artigos e notícias para jornais da escola e locais, televisão e rádios, visitas de estudo, workshops de grupo, encontros com especialistas.

As metodologias dos projetos são ativas, sendo que os responsáveis pelos projetos YAMC e AIE assumem-na como a aprendizagem por experiência. A candidatura do primeiro projeto revela que no processo é destacada a aprendizagem prática, o estudo de caso, a simulação, o workshop, os debates, a dramatização, as análises críticas e as reflexões, o brainstorming, os exercícios icebreaking, os exercícios de equipa, etc.

Já a do segundo projeto refere que são muitas e diversas as atividades estimulantes concebidas para engajar os aprendentes.

O projeto CNTPISE aponta as metodologias ativas, focando o seu também o seu discurso na participação e no dinamismo das atividades.

Os resultados tangíveis de todos os projetos são muitos, sendo que alguns coincidem, como por exemplo: publicações no Website da escola, no Website do projeto, nos Website e canais das autoridades e imprensa locais, e os questionários.

As atividades realizadas nos projetos consideram ter impacto nos participantes, nos professores e nas instituições a vários níveis.

Nos 3 projetos é descrito como benefício a longo prazo a ampliação de futuras opções académicas e de trabalho dos aprendentes. Também são referidos

simultaneamente o impacto nas instituições, através da abordagem a novas metodologias, sendo que o projeto CNTPISE aponta para que estas se tornem uma forma permanente de aprendizagem em muitas áreas do currículo.

Caracterização das políticas educativas internacionais (macropolíticas)

Os planos de ação e respetivos relatórios de todos os projetos, e por inerência, do Clube Europeu reconhecem o interesse social da educação, referenciando que promovem a partilha de conhecimentos, o desenvolvimento de relações transnacionais/transcontinentais, o desenvolvimento do sentimento de pertença, a inclusão social, os valores e atitudes, que envolvem os cidadãos em atividades locais ou transnacionais. Contudo, nenhum deles faz referência direta à formação de cidadãos críticos e responsáveis, ao respeito pela diversidade, ou à prevenção e combater os comportamentos de risco, sendo que este último indicador está referenciado nos documentos relativos ao Clube Europeu.

Os 3 projetos e o Clube Europeu assinalam todos os indicadores por nós referenciados, à exceção aprendizagem ao longo da vida, que somente é referenciada pelo plano de ação e relatório do Clube Europeu. apesar de implícito, não é dado qualquer enfoque ao facto de os projetos serem fruto do investimento financeiro da UE, ou seja, financiado pelo programa Erasmus+, apesar de referenciar que efetuam procedimentos burocráticos."

Caracterização das políticas educativas nacionais (mesopolíticas)

Os planos de ação e respetivos relatórios dos projetos focam que são espaços de formação, comunicação e informação, promovem a participação da comunidade envolvente nas atividades escolares, a abertura cultural dos aprendentes, e a

integração de valores europeus nas escolas através de projetos transnacionais. Contudo, não esclarecem que as candidaturas são realizadas pelas próprias escolas, apesar de referenciar que efetuam procedimentos burocráticos.

Caracterização das políticas educativas regionais e locais (micropolíticas)

Os planos de ação e respetivos relatórios dos projetos não revelam a gestão dos mesmos pela escola, por sua vez, quem o faz é o Clube Europeu. No entanto, todos os documentos assumem que os projetos e o Clube Europeu introduzem a diversificação da oferta escolar. Também em todos os documentos identificamos a confluência os objetivos do projeto com os do PEE da escola, o incentivo a experiências e práticas entre escolas a nível europeu, o favorecimento da cooperação dos diversos elementos da comunidade escolar, a existência de beneficiários indiretos do projeto. Nenhum dos documentos revela a facilitação do cumprimento do regulamento interno da escola e a redução do risco de abandono escolar. No que concerne ao perfil docente, os 3 projetos revelam unanimemente que contribuem para a implementação de novos métodos e técnicas, e para o fortalecimento do espírito de colaboração.

Currículo

Assinalamos que, sobre o conhecimento, o enriquecimento do conhecimento dos participantes nas diversas áreas disciplinares do currículo escolar, o alargamento das oportunidades de aprender, a promoção das competências TIC e a mobilização de experiências internacionais para aquisição de conhecimento, estão patentes nos documentos analisados. Também constatamos que estão apontadas nos documentos: a promoção de estilos de vida saudáveis, de uma consciência ecológica

e de sustentabilidade, da cidadania ativa e responsável e o desenvolvimento de competências sociais. Nenhum dos indicadores do poder emancipatório se encontra evidenciado. A coesão de diversos saberes é abordada pelos documentos dos projetos, mas não do Clube Europeu. A abordagem sob a perspetiva de várias disciplinas e o respetivo estabelecimento de conexões entre os conteúdos são somente contemplados nos documentos do Clube Europeu.

A heterogeneidade da idade dos aprendentes não é assinalada por nenhum dos projetos, nem clube Europeu, somente referem que os integrantes são alunos de 3.º Ciclo. Todos os documentos analisados identificam implicações como: o trabalho culturalmente significativo, a nova organização de espaços e tempos de aprendizagem e as diferentes estratégias e atividades. Já a aglutinação aprendizagens das diferentes áreas do conhecimento, e a identificação dos métodos não formais, só são assinalados na documentação do Clube Europeu. Todos os documentos tomam as atividades dos projetos como fonte de aprendizagem e desenvolvimento de competências, e inspiração da adoção de novos modelos educativos pelos docentes. Não existem referências à abordagem centrada no quotidiano e à resolução de questões reais do mundo atual. Mas todos contemplam a realização de atividades na comunidade e para a comunidade.

Caracterização dos ambientes de Aprendizagem dos projetos do Erasmus+.

Em todos os documentos identificamos os indicadores das subcategorias do domínio das aprendizagens, da inclusão, do multilinguismo, do dinamismo. Contudo, no âmbito da cooperação não encontramos evidências do indicador gosto por ajudar os outros. Ao contrário da documentação do Clube Europeu, os 3 documentos dos projetos permitem identificar a livre iniciativa dos aprendentes nas atividades

propostas, contudo todos apontam para a colaboração dos aprendentes no desenvolvimento da implementação do projeto. As motivações apontadas pelos documentos passam pela oportunidade de viajar na Europa, de usufruir uma nova experiência, o uso de novas ferramentas digitais e o incentivo dos participantes de outros projetos. Assim, não são contempladas a formação do sentimento de realização e a elevação da autoestima. Saliente-se que nenhum dos indicadores da autonomia é verificável nestes documentos e na subcategoria da aprendizagem significativa somente verificamos o indicador da participação ativa do aprendente. Focando-nos no humanismo a documentação dos 3 projetos somente refere a promoção da ajuda na resolução de problemas dos outros, já no caso do Clube Europeu, acresce a este indicador a promoção da coexistência pacífica da espécie humana com as outras espécies e com o meio ambiente em geral.

Os documentos do Clube Europeu abrangem todos os indicadores da subcategoria da comunicação, mas nos referentes aos projetos, somente a realização de apresentações e a disseminação de resultados encontra-se evidente. O empreendedorismo também está patente nos documentos do Clube e dos projetos, mas somente com o indicador descobrir novas formas de partilha de novos conhecimentos.

Ambientes de aprendizagem emergentes nos projetos do Erasmus+.

A possível caracterização dos ambientes de aprendizagem emergentes nos projetos decorrente da análise, dos planos de ação e respetivos relatórios dos projetos, revela que está patente em todos os documentos o desenvolvimento das habilidades sociais, a aprendizagem sociocultural, a intenção de responder às necessidades atuais dos aprendentes, a participação dos aprendentes no contexto

multicultural, valorizando a participação ativa dos aprendentes, o recurso a ferramentas na prática, a promoção da integração dos aprendentes em grupos de trabalho com interesses comuns, a colaboração dos elementos do grupo nas práticas desenvolvidas, em que os aprendentes mais experientes ajudam os outros, permitindo a troca de saberes e promovendo discussões de incremento ao conhecimento.

Todos os documentos revelam ainda a contemplação de ambientes não tradicionais e a construção de produtos finais. Contudo, os documentos referentes aos planos de ação e respetivos relatórios dos projetos indicam que os aprendentes são autónomos e desenvolvem o espírito e pensamento crítico.

Através do plano de ação e respetivo relatório do Clube Europeu, identificamos ainda a existência da comunicação de resultados pelos grupos de trabalho com interesses em comum.

4.4. Análise de Conteúdo à Direção Executiva da Escola_A e aos coordenadores

– leitura horizontal

Quadro 20

Análise de Conteúdo à Direção Executiva da Escola_A e aos coordenadores – leitura horizontal

Categoria	Subcategoria	Indicadores	E1	E2	E4	Obs.
Caracterização do entrevista do	Idade		66	54	49	
	Tempo de serviço		45	29	26	
	Percurso profissional		39 anos nesta escola, dos quais 18 em cargos diretivos.	27	10 anos nesta escola.	
	Percurso académico		Formação de professores e mestrado em Administração Escolar.	Formação de professores de Línguas – Inglês.	Formação de professores de Educação Física.	
	Ano de escolaridade					
	Percurso nos Projetos Erasmus+		Nós começámos (...) ainda na Escola_Antiga. (...) fomos continuando (...) e muitas vezes vêm aqui à escola. Nunca fui, mas nós temos essa possibilidade. (...)	1ª participação em 2016 – professora acompanhante. 2017 – Passa a ser a coordenadora do Clube Europeu. 3 projetos KA219 e outro KA201 do E4.	Envolvido desde 2013 - Programa de Aprendizagem ao longo da vida – 2 projetos Commenius. Desde 2015- 7/8 projetos Erasmus+ Presentemente – Coordena um projeto KA1 – Formação de	

			apoia os colegas quando vêm aqui,		professores “ESCOLA_A Inova”.	
	Mudança no Profissionalismo	Ação docente		Uso muito da minha experiência lá fora destes momentos informais, mas que são de enorme aprendizagem.	Sim, sem dúvida. O Erasmus representa uma oportunidade de desenvolver a aprendizagem através dos projetos. e eu acho que devem ser levados para dentro da sala de aula.	
	Mudança na Profissionalidade	Paixão pela profissão		Foi engrandecida.	Altamente impactante. Experiência inolvidável.	
	Mudança na ação discente	Gosto pela aprendizagem				
Caracterização das políticas educativas internacionais	Interesse social da educação	Partilha de conhecimentos	Dá-lhes uma cultura geral enorme, também para os professores. Adquirimos o conhecimento partilhado.	Tratar o ambiente (...) de maneira que haja uma Europa sustentável e inclusiva. Eles precisam deste tipo de oportunidades.	Há objetivos que são definidos pelo programa a nível europeu.	

(macropolíticas)		Desenvolvimento de relações transnacionais/transcontinentais	Temos várias relações internacionais.	Todos os parceiros. Entendem o que é que é o espírito Erasmus.	Sim.	
		Sentimento de pertença		A Europa é feita de diversidades, que ao nos tornarmos União não deixamos de ser diversos, e por isso a União ainda tem mais enriquecer-se.	Desenvolvimento do espírito europeu.	
		Respeito pela diversidade		A multiculturalidade, no sentido da aceitação de diferença.	Aceitação da diversidade.	
		Promover a inclusão social	Trocam impressões com as famílias que conhecem.	O inclusiva, não apenas na diferenciação humana e nas características que o ser humano pode ter.		
		Prevenir e combater os comportamentos de risco		Quando vão lá e encarnam e entendem essa diferença e percebem-na não como assustadora e desconfortável, mas sim como interessante.		
		Envolver os cidadãos em atividades locais	Intercâmbio (...) faz com que os miúdos cada vez mais tenham vontade de conhecer	Faz parte do espírito de Erasmus, que o acolhimento, ou fazia até à pandemia, que	Sim, claro.	

		ou transnacionais	realmente outros países.	o acolhimento dos alunos fosse feito no âmbito do seio familiar.	
		Formação de cidadãos críticos e responsáveis	Sim, sem dúvida.	Sim. Estamos a criar, ou a educar, cidadãos recetivos à multiculturalidade,	Sem dúvida. Quanto melhor os nossos alunos estiverem preparados para responder ao nível global, melhor estarão preparados para responder ao nível específico.
		Promoção de valores e atitudes	Dá uma abertura de cabeça.	Muito promotor de valores!	Cooperação, colaboração, flexibilidade, (...) aceitação da diversidade e participatividade.
	Educação europeia	Colaboração internacional de organizações de participantes	Temos várias relações internacionais com escolas de vários países.	Conjunto de instituições (...) associação de pais, uma associação de projetos europeus. Nós estamos avaliados pela capacidade de disseminação que temos dos produtos realizados	O eTwinning que se assume como uma comunidade transnacional de professores. Fonte de comunicação que resulta na criação de novas parcerias. As escolas têm projetos Erasmus (...) que são transnacionais, e que envolvem outras entidades, na maior

					parte dos casos homólogas.	
		Contextos abertos e flexíveis	Completamente.	Consideramos uma boa mobilidade, aquela que em que não passamos excessivo de tempo dentro das salas.	O Erasmus vê com bons olhos que haja uma aproximação cada vez maior dos três tipos de aprendizagens (formal, não formal e informal). O informal e o não formal são um apoio fundamental ao ensino formal.	
		Intercâmbio de práticas	Trabalho muito importante, de troca de experiências, de conhecimento. Troca-se muitas impressões com os programas estrangeiros da Europa e os programas de Portugal. Formação dos docentes. Ver a diferença entre a parte pedagógica dum país e de outro.	Ficam sempre um tanto deslumbrados (...) com as propostas que temos, de clubes (...) algumas propostas extracurriculares que fogem ao currículo. Conhecer a escola e perceber o tipo de lecionação que lá se pratica.	Oportunidade de viver de perto com outras realidades educativas (...) trazer para o nosso seio exemplos de boas práticas e (...) partilhar as nossas boas práticas com colegas de outros países.	

		Colaboração de todos os atores do processo educativo	Os alunos, os nossos Encarregados de Educação para receber alguns miúdos de outros países.	A participação é global! A escola, a comunidade toda se mobiliza! Espírito Erasmus.	Da parte dos professores a assumir-se uma participação, um envolvimento numa rede de trabalho. Uma comunidade de trabalho no âmbito do programa.	
		Aprendizagem ao longo da vida			Começamos e nunca mais parou. Ações de aprendizagem.	
		Partilha de tradições, costumes e valores culturais	Eles vão para casa de um amigo só, pronto, e vão conhecer famílias. Partilha de cultura.	Divulgação dos nossos usos e costumes e de todas as perspetivas da nossa cultura.	Ficam em casas de alunos de famílias de acolhimento.	
	Investimento financeiro	Financiamento dos projetos do Erasmus+		Agência nacional Erasmus É autónomo e coordenado pelo coordenador internacional (...) Agência Nacional Erasmus mais, não se envolve no KA201.	Candidaturas em parceria submetidas ao programa Erasmus e consequentemente financiadas e implementadas. Os projetos que são financiados acabam (...) por visar os objetivos definidos a nível nacional e europeu: o ambiente, o equalitarismo, a inovação pedagógica, o desenvolvimento do	

					espírito europeu, o conhecimento do património do europeu: arquitetónico, cultural e STEAM. Só assim houve um Incremento no orçamento do programa. Inclusão enquanto região europeia ultraperiférica nós não somos tidos em conta.	
Caracterização das políticas educativas nacionais (mesopolíticas)	Mudança educativa	Criação de espaços de formação, comunicação e informação	Temos o Clube Europeu, e outros clubes.	Ações de formação de professores.	Oportunidade de desenvolver a aprendizagem através dos projetos. [KA1] é uma ação que se inicia com o desenho de um projeto que tem como objetivo colmatar as necessidades na. Instituição (...) apoio aos professores da aplicação da lei da flexibilidade curricular.	
		Participação da comunidade envolvente nas atividades escolares	São famílias escolhidas (...) receber os miúdos em casa e com responsabilidade.	A (...) a comunidade toda se mobiliza!	Os programas Erasmus envolvem necessariamente as famílias.	

			O Governo Regional, a Secretaria Regional do turismo.		Ficam em casas de alunos de famílias de acolhimento.	
		Abertura cultural	Partilha de cultura.		Contexto que implica abertura.	
		Integração de valores europeus nas escolas através de projetos transnacionais	Todo este convívio com outros países, (...) nós tentamos mudar também a nossa maneira de estar	Espírito Erasmus.	As escolas têm projetos Erasmus e os professores estão envolvidos (...) em projetos que são transnacionais. Há subobjetivos que são definidos pelos estados-membros.	
	Autonomia decretada/ construída	Candidaturas das escolas a projetos do Erasmus+		Nós candidatámos a mais um projeto.	Candidaturas em parceria submetidas ao programa Erasmus. [Mudança educativa] sem dúvida. Importante em termos de avaliação é o impacto à instituição. Em sede de projeto é importante criar um plano de impacto na instituição. (...) vão além da instituição, ao nível local, ao nível regional, ao nível	

					nacional e ao nível transnacional.	
Caracterização das políticas educativas regionais e locais (micropolíticas)	Descentralização do poder	Gestão dos projetos do Erasmus+	O Conselho Pedagógico é o órgão realmente apoia bastante (...) todos os projetos. A E2 e o E4 (...) são eles que mexem no dinheiro, a E2 é a Coordenadora do Clube Europeu e o E4 é um dos coordenadores regionais.	Em 2017 (...) no meu horário colocaram, (...), a coordenação do Clube europeu 2013 houve um reerguer do Clube Europeu (...) passa a ter este perfil de implementador de projetos Erasmus. 3 projetos KA219 e outro KA201 Em 2017 “Let’s be a rainbow”, “Outdoor learning” e “News from a grenner Europe” Grupo de professores (...) distrito à prática da implementação. Existe essa verba, portanto, não há um constrangimento financeiro. Custos extraordinários. Porque nós moramos	A implementação e desenvolvimento desses projetos, (...) podem, e (...) devem ser levados para dentro da sala de aula.	

				na ilha. (...) Voos o mais barato possível. Seguir (...) formulário de candidatura (...) Fazemos relatórios intermédios, finais. Importante nós cooperarmos (...) no sentido ela criar uma situação extraordinária para a Madeira (...) custos de mobilidade estão sobre a alçada dos custos extraordinários. Coordenadores (...) percebem o busílis do tema.		
		Diversificação da oferta escolar	Temos diversos projetos cá na escola.	O Clube Europeu tem uma orgânica interna. Regulamento interno do clube foi aprovado pelo Conselho da Comunidade Educativa. O KA201 já era com professores do E4.	Sem dúvida que melhora a escola.	

				Não sob a alçada do Clube europeu, um outro projeto chamado "I diverse, Island diversity"		
	PEE	Presença dos projetos nos objetivos do PEE	Grande relevância para aquilo que pretendemos como organização escolar e como comunidade educativa. Todo este convívio com outros países, naturalmente que nos engrandece. Sim, acolhe [no PEE]. [Para] enriquecer o projeto educativo, enriquecer a escola, enriquecer, a fazer da escola uma escola diferente, fazer uma escola da atualidade a fazer mais uma escola de Sucesso, fazer	Grande mais-valia. É um enriquecimento para o projeto educativo da escola. Processo de avaliação (...) a própria escola. Grande contribuição por parte do clube europeu, para esses documentos formais (...) Plano de Ação e no relatório de ação do Clube, mas também estou a ver no meu próprio projeto docente e no meu relatório docente	Desenvolvimento de competências que contribuam para o PEE designadamente na promoção do sucesso escolar. É integrante no PEE há uma série de anos. Há uma Escola_Antes do Erasmus e depois do Erasmus. Impacto na filosofia pedagógica da instituição.	

			uma escola para a frente. Não. [O coordenador não faz parte de algum órgão técnico-pedagógico, da Comunidade educativa, ou do Concelho de Gestão].			
		Incentivo a experiências e práticas entre escolas a nível europeu	Aqui na escola tentamos participar nestes projetos desde há muitos anos. Nós ficamos todos a ganhar porque assim toda a gente participa. Tem participação ativa. Ideologicamente é muito bom nós mudarmos a nossa cabeça para melhor.	Há liberdade e há incentivo por parte da Direção. Recetiva às propostas (...) para a implementação dos projetos Erasmus. Sempre viu neles uma oportunidade de a escola ter uma projeção no exterior e a nível europeu.	Sim.	
		Favorece a cooperação dos diversos elementos da comunidade escolar	O Governo Regional, a Secretaria Regional do turismo que nos dá muitos panfletos da Região. Algumas visitas são oferecidas, pelo Governo Regional.	Os encarregados de educação a (...) entenderem qual é o seu papel na divulgação dos nossos usos e costumes e de todas as perspetivas da nossa cultura.	Vários tipos de colaboração. (...) Desenvolvimento de atividades específicas dos projetos em sala de aula, preparação de atividades para participação em eventos que vão ocorrer no âmbito dos	

			E também as famílias também colaboram e muitas vezes levam-nos a passear, e a ver a ilha, Apoio dos encarregados de educação e da restante comunidade educativa e dos funcionários. Há uma comunicação muito grande. Toda esta parceria que existe nas pessoas.	A participação é global! A escola, a comunidade toda se mobiliza! Falar (...) com as câmaras municipais (...) nos propiciarem alguns meios. Pedi à RTP Madeira. Solicitações às diferentes entidades.	projetos (...) participação nas atividades de mobilidade. Participação quase generalizada da escola. Levam a instituição a novas colaborações extra instituição nível local, regional, nacional e transnacional. Ficam em casas de alunos de famílias de acolhimento.	
		Favorece a participação dos alunos em atividades da escola	Sim, sim. A parte importante é a participação dos alunos e dos professores. Temos muitos projetos. Eles querem é estar fora da sala de aulas			
		Facilita cumprimento do regulamento interno da escola		Já me atrevi a levar alunos, (...) que não tinham de maneira nenhuma uma conduta, o mais		

				adequado e responsável nas aulas, pensando que isso iria ser metido per si para que a eles se mudassem a sua estratégia (...) não foi fácil! Foi uma viagem com alguma atribulação.		
		Reduz o risco de abandono escolar				
		Beneficiários indiretos do projeto	Toda a escola.	É global.	Isto envolve uma série de professores, com as suas turmas, que muitos deles não estão diretamente relacionados com o projeto. Os alunos têm oportunidade de receber Erasmus na escola.	
	Perfil docente	Implementação de novos métodos e técnicas	Nós tentamos mudar também a nossa maneira de estar, em especial dentro das salas de aula. Sim, sim. As dinâmicas (...) são diferentes.	Acredito profundamente na aprendizagem não formal.	Desenvolvimento de competências que contribuam para o PEE designadamente na promoção do sucesso escolar. Tenho trabalhado com turmas de 5.º ano e tenho a maior parte do	

			Acho que sim.		meu tempo na DRJ (...) no âmbito do Erasmus trabalho um contexto que não é o mesmo daquele que trabalho em termos docentes. (...) houve uma série de atividades que eu levei para as minhas turmas.	
		Fortalecimento do espírito de colaboração	Há uma comunicação muito grande.	É muito importante cooperarmos. Muitos colegas aderiram.	Uma comunidade de trabalho no âmbito do programa. Implica (...) colaboração.	
		Favorece o conhecimento docente	Cultura geral enorme, também para os professores. Aprender com essa partilha. Conhecimento partilhado na própria formação dos docentes.	Uma mais-valia para a sua experiência, como docentes e até pessoalmente, para conhecerem um país, ou uma região, uma área diferente. Os professores podem ganhar em a entrecruzar, (...) o clube europeu e as propostas de projetos Erasmus interpenetrem a sua ação docente.	Temos oportunidade enquanto docente para diversificar a nossa atividade docente. (...) de viajar. (...) partilhar (...) práticas com colegas de outros países.	

		Desenvolvimento de competências e habilidades	Trabalho dos professores muito bem conseguido.	Vocação e interesse especial pela área do extracurricular. No site em que se faz a divulgação, na plataforma em que se faz a divulgação, não só temos que fazer o upload do produto final, como depois (...) divulgação em todas as nossas redes oficiais.	Desenvolvimento de competências que contribuam (...) na promoção do sucesso escolar.	
		Desenvolvimento de espírito de compreensão, aceitação e respeito	Acho que isto é uma paixão. Dá uma abertura de cabeça.		Certamente.	
Problematização do Currículo	Conhecimento	Enriquecimento do conhecimento	Cria um conhecimento diferente. Eram diferentes		Ações de aprendizagem no âmbito do projeto.	
		Alargamento das oportunidades de aprender	Dar a oportunidade aos alunos de conhecerem a realidade de outras escolas e de outros países.	É esta interligação entre o curricular e o que está previsto no formulário do projeto Erasmus que faz com que haja um enriquecimento para os alunos e para (...) o processo de ensino aprendizagem.	Oportunidades de aprendizagem por projetos.	

		Promove as competências TIC		Em termos tecnológicos, eles agora vão estar à frente.	Desenvolvem nas TIC	
		Melhoria das competências de responsabilização das aprendizagens		Eles fazem os trabalhos (...) querem tentar ir.	A nível das atividades Erasmus, os alunos têm um nível de responsabilidade, com a atividade formal, incrível.	
		Mobilização de experiências internacionais para aquisição de conhecimento	Dá-lhes uma bagagem cultural.		A implementação e desenvolvimento desses projetos, ou seja, os conteúdos desses projetos e as atividades, não de mobilidade, (...) podem, e (...) devem ser levados para dentro da sala de aula.	
	Cidadania e Desenvolvimento	Promover estilos de vida saudáveis		Visa trabalhar as (...) questões relacionadas com a saúde.		
		Consciência ecológica e de sustentabilidade		Preservação e um ambiente sustentável. As questões ambientais.		
		Promover a cidadania ativa e responsável	Preparem miúdos para o futuro.	Têm uma experiência para a vida.		

		Desenvolver competências sociais	Têm que conviver entre si.			
	Poder emancipatório	Desenvolvimento da autoconfiança	Cria um à-vontade diferente nos alunos. Prepara-os para o futuro.	Essa consciência faz com que eles cresçam.	Quanto melhor os nossos alunos estiverem preparados para responder ao nível global, melhor estarão preparados para responder ao nível específico.	
		Capacidade de refletir	Faz com que pensem.	Reconheçam que sua realidade pessoal, é diferente.		
		Resolução de problemas	Mais desenvolvos.	Eles precisam deste tipo de oportunidades. Eles têm de se desenrascar.		
	Interdisciplinaridade	Coesão de diversos saberes	É bom para os nossos alunos. (...) todos os saberes se interligarem.	Há sim.	Um projeto Erasmus+ tem um tema central, dentro desse tema central estão previstas uma série de atividades (...) vamos tendo diversificação dos objetivos específicos e das áreas de intervenção.	
		Abordagem sob a perspetiva de várias disciplinas	É transversal.	Num projeto (...) “Outdoor learning” todas as disciplinas foram chamadas a criar um plano de aula, e a executá-lo.		
		Estabelecimento de conexões entre os conteúdos.	Há aqui uma parceria entre o inglês entre a Geografia entre a matemática (...) nas ciências, (...) nós temos realmente uma transversalidade.	O que se propicia com a implementação dos projetos Erasmus é o cruzar, e a verdadeira interdisciplinaridade.		

	Flexibilidade curricular	Heterogeneidade dos aprendentes		A maior parte dos participantes estão no secundário, e nós atrevemos a entrar.	Vê com bons olhos o envolvimento cada vez mais diversificado dos participantes.	
		Trabalho culturalmente significativo		Integrar um determinado tema e uma determinada proposta de trabalho no currículo de uma disciplina.	A flexibilidade curricular enquadra-se (...) perfeitamente na forma como nós abordamos e implementamos o Erasmus na Escola_A.	
		Nova organização de espaços e tempos de aprendizagem		Quando me apresentaram a flexibilidade curricular, eu disse: Bem-vindo ao novo, a uma nova designação nacional da implementação Erasmus.	Procurámos sempre levar as atividades dos projetos para dentro da sala de aula, para dentro da atividade curricular formal.	
		Diferentes estratégias e atividades	Aula mais dinâmica.	Contribuir para a vossa avaliação.		
		Aglutinar aprendizagens das diferentes áreas		Trabalhar as diversas áreas.	Aprendizagem global.	
	Mudança curricular	Métodos não formais	Temos muitos projetos.	Os alunos aprendem muito mais em muitos não formais.	Vivências alternativas. Criação de autoaprendizagens. Diferente do trajeto pedagógico formal.	

		Atividades dos projetos como fonte de aprendizagem e desenvolvimento de competências	A participação dos alunos nestes projetos cria uma aprendizagem diferente.	Oportunidade de desenvolver a aprendizagem através dos projetos. A implementação e desenvolvimento desses projetos, (...) levados para dentro da sala de aula.	Aprendizagem através de projeto.	
		Adoção de novos modelos educativos			Um contexto que implica abertura.	
		Abordagem centrada no quotidiano			Fazem exatamente a vida local.	
		Resolução de questões reais do mundo atual				
		Realizar atividades na comunidade e para a comunidade	Sim.			
Caracterização dos ambientes de Aprendizagem dos projetos do Erasmus+	Domínio das aprendizagens	Aprendizagens em contextos formal e Não-formal	Vão passear pelo campo (...) Eles têm o conhecimento da região muito grande. Eles assistem a aulas. O Erasmus é realmente o despoletar de tanta coisa.	Dar a oportunidade aos alunos de conhecerem a realidade de outras escolas e de outros países. Garantir suficiente outdoor learning.	Um contexto que implica abertura. Aprendizagem através de projeto. Ações de aprendizagem no âmbito do projeto.	

				Integrar um determinado tema e uma determinada proposta de trabalho no currículo de uma disciplina (...) de uma forma formal. Ambiente não formal.	objetivos (...): o ambiente, o equalitarismo, a inovação pedagógica, o desenvolvimento do espírito europeu, o conhecimento do património do europeu: arquitetónico, cultural e STEAM.
		Educação para a cidadania	Construção de cidadãos responsáveis e que têm que conviver entre si. Temos que ter personalidade completa (...) todos os saberes se interligarem.	Capacidade e entendimento suficiente para compreender que ao ficar na casa de familiares dos parceiros estrangeiros (...) vai ter que conhecer uma outra instância familiar e adaptar-se a ela.	
	Inclusão	Favorecimento do acesso a pessoas desfavorecidas	Com miúdos com poucas possibilidades económicas.	Às vezes perfilam-se alunos com algumas necessidades educativas especiais.	Dentro do possível. Em atividades de mobilidade já participaram (...) centenas de alunos e de professores da escola.
		Promoção da inclusão social	É uma escolha dos alunos melhores. Vão turmas da tarde e turmas da manhã.	É preciso ter algum cuidado na seleção. Eles vão trabalhar, (...) ir ao encontro dos critérios para a formação dos grupos que participam nas mobilidades.	Temos de os seleccionar de alguma forma (...) e normalmente é a avaliação do

					desempenho nas atividades do projeto.	
	Multilinguismo	Desenvolvimento do inglês	Facilidade de expressão oral de falar inglês muito boa.	O domínio da língua estrangeira, (...) vai permitir com que ele entenda os colegas das mais diversas nacionalidades!	Têm de comunicar na língua estrangeira. Geralmente são desenvolvidos em inglês.	
	Cooperação	Desenvolvimento de estratégias de cooperação			Trabalho em parceria.	
		Desenvolvimento das habilidades interpessoais	Outras atitudes			
		Gosto por ajudar os outros				
	Dinamismo	Mobilidade de aprendentes	Alunos que vão à terra deles.	KA219 implica a mobilidade com alunos. Quando vão lá.	Pode dar oportunidade de viajar.	
		Desenvolvimento de diversas atividades	Muitas.	Alguns podem ser redundantes, (...) Mas os alunos são sempre diferentes. Estar dentro de centrais Hidroelétricas	Remetem para fora da instituição (...) as próprias atividades, que não as de mobilidade, são promotoras de abertura, de aproximação da instituição com os pais, e desenvolvimento de novas parcerias e redes de trabalho.	

					Contribuem com atividades que promovem a aprendizagem.	
		Criação de grupos de trabalho	Sim	Formação dos grupos que participam.	Em grupo.	
		Auxílio da tecnologia		Em termos tecnológicos, eles agora vão estar à frente. Desemboca (...) numa qualquer estratégia tecnológica, num qualquer produto que tem um formato tecnológico.	Diversas finalidades: Comunicação, divulgação, disseminação dos resultados dos projetos, na execução de diversas atividades.	
		Envolvência de diversas áreas	Sim.	Alguns podem ser redundantes (...) Mas os alunos são sempre diferentes.	Aprendizagem global.	
	Criatividade	Livre iniciativa nas propostas		Muitos deles têm excelentes capacidades criativas, muitos deles, mas não é, não é uma obrigação.	Sem dúvida [que melhora a criatividade].	
		Desenvolvimento da implementação do projeto		Participação dos alunos nas propostas de trabalho.	10	

	Motivação	Formação do sentimento de realização		Orgulhosos. Senti uma emoção muito especial nesse momento.	Possibilidade de participação no projeto.	
		Viajar na Europa	Sim.	Adoçada pelo interesse que os alunos têm nas mobilidades per si.	Pode dar oportunidade de viajar.	
		Uso de Ferramentas digitais		A robótica é mostrada (...) por quem já tem essa capacidade de programação e de ensino da programação aos alunos, e algumas escolas estão a trabalhar isso, forte e feio, na Europa.		
		Nova experiência	Nunca foram.	Coisas novas.	Participação no projeto.	
		Interesse pelo conhecimento	Faz os miúdos terem outras atitudes.	Eram interessantes.		
		Incentivo dos participantes de outros projetos	Os miúdos acabam por contagiar os outros.	Nós cativamos para o Erasmus. Vão ouvindo falar, e já vão ganhando interesse e curiosidade em entrar,		
		Elevação da autoestima	Reagirem muito mais á vontade.			

	Autonomia	Poder de escolha na integração do projeto	É uma escolha dos alunos.	Eles têm de ser autónomos. Faz parte dos nossos critérios de aferição para ver se eles estão preparados para participar no clube europeu e nas mobilidades		
		Poder opinar/intervir livremente	Reagirem muito mais á vontade.		Promotoras da autonomia.	
		Procura de estratégias para chegar a resultados tangíveis		Implique responsabilidade e autonomia	Sem dúvida [que melhora a autonomia] É grande, muito grande (...) é total..	
	Aprendizagem significativa	Aprendente interessado em aprender		Eles próprios, (...) tem consciência que há determinado tipo de benefícios que vão ocorrendo.	Profundamente.	
		Conteúdo potencialmente significativo	Sim	Alunos que faziam comentários e perguntavam coisas (...) as perguntas implicam conhecimento.	É sempre inolvidável.	
		Participação ativa do aprendente				
		Aprender a partir do que sabe				

	Humanismo	Enfatizar a liberdade, dignidade e valores individuais do ser humano	Terem outras atitudes.	Estamos a criar, ou a educar, cidadãos recetivos à multiculturalidade, a toda a diferença que existe, que é inerente à condição humana.	
		Desenvolvimento das capacidades humanas pela arte e cultura	Mostrar o bordado	“AIE” é um dos projetos (...) todas as formas de arte que se possa imaginar, são desde o artesanato, propriamente, até às artes visuais	
		Enfatizar a importância da razão, experiência e ciência para aprimorar as capacidades humanas	Dá uma abertura de cabeça. Convívio interessante entre culturas.		Normalmente, mudas. Vivência altamente promotora do desenvolvimento pessoal.
	Comunicação	Intervir em debates			
		Falar com especialistas		Ouvir explicações de engenheiros.	
		Realizar apresentações	Fazemos sempre uma apresentação.	Eles fizeram uma apresentação (...) uma espécie de telejornal.	
		Disseminar resultados		Disseminação é fundamental.	

				Ao falar de Erasmus, temos de divulgar essa instância per si, Temos de nos comprometer com a divulgação em todas as nossas redes oficiais da escola, divulgação a nível da região.		
	Empreendedorismo	Descobrir novos métodos de abordagem de problemas, ideias incomuns, perspetivas e habilidades.	Prepara-os para o futuro.	O domínio da língua estrangeira (...) é uma ferramenta para a sua vida no futuro. É ter que se adaptar às circunstâncias (...) Eles têm de se desenrascar.	Promotora de uma aprendizagem global.	
		Descobrir novas formas de partilha de novos conhecimentos.	Fazer com que eles cresçam.	Quando vão às fábricas, (...), conhecer a produção (...) eles vão depois, (...) conseguir entrelaçar com conteúdos. Nunca tinha pensado naquilo antes.		
Ambientes de aprendizagem	Aprendizagem situada	Desenvolvimento das habilidades sociais	Comunicar com miúdos diferentes que falam outra língua.	Interajam com os colegas estrangeiros.	.Desenvolvimento da personalidade.	
		Aprendizagem sociocultural	Convívio (...) entre culturas.	Experiências de artesanato nos locais	Aprendizagem através de projeto.	

emergentes nos projetos do Erasmus+				próprios, mesmo onde trabalham os artesãos, ir às tais, como eu dizia, as centrais hidroelétricas, conhecer a realidade prática daquilo que estão a aprender teoricamente na escola.		
		Sem hierarquias rígidas				
		Responde às necessidades atuais dos aprendentes		Muito beneficiados com um envolvimento nestas coisas.		
		Transferência de conhecimentos e habilidades de atividades do quotidiano	Eles aprendem as vivências, durante 4 ou dias 5, dos alunos onde estão integrados,	Adaptar-se (...) à alimentação, ao espaço que vai ser atribuído para descansar, às propostas de passeios, o que quer que seja que as pessoas lhe proponham.	Fazem exatamente a vida local.	
	Participação Periférica	Participação dos aprendentes no contexto multicultural	Vão aos outros países.	Dar a oportunidade aos alunos de conhecerem a realidade de outras escolas e de outros países.	Conhecer homólogos de outros países.	

				Diversas nacionalidades.		
		Valorização da participação ativa dos aprendentes		Propor medidas de sustentabilidade.		
		Recurso a ferramentas na prática	Saber trabalhar com mobility tools.	Quando vão às fábricas, (...), conhecer a produção (...) eles vão depois, (...) conseguir entrelaçar com conteúdos.	Apoio de plataformas online. (...) designadamente o eTwinning.	
	Comunidade de prática	Integração dos aprendentes em grupos de trabalho com interesses comuns	Vários grupos.	Vão trabalhar previamente naqueles trabalhos que são propostas (...) que intermediam as mobilidades.	Trabalho em parceria. As atividades têm objetivos específicos. Aprendizagem por projetos também se enquadra no desenvolvimento de aprendizagens específicas.	
		Comunicação de resultados pelo grupo de trabalho		Fizeram uma espécie de telejornal com as notícias sobre as coisas que os alunos tinham descoberto.	Trabalhos de grupo. Apresentações.	

		Colaboração dos elementos do grupo nas práticas desenvolvidas	Parceria de aprendizagens.	Confiança suficiente. Um colega (...) que se disponibiliza para ensinar qualquer coisa que os outros ainda não sabem.	Tecnologia auxilia (...) a executar esses trabalhos, essas atividades.	
		Os aprendentes mais experientes ajudam os outros		Eu até pedi os cenários à RTP Madeira, usando os meus conhecimentos. Os colegas entre si vão prestar a necessária atenção ao colega que estão a receber		
		Troca de saberes	Acho que nós aprendemos e também eles aprendem connosco.	Claro.	Promovem a aprendizagem.	
		Facilita a resolução de problemas				
		Promove discussões		Em ótica é que a Câmara tem vindo a propor medidas de sustentabilidade.		
		Potenciação das aprendizagens individuais em benefício do grupo		Desempenhos incríveis. Cada um deles se especializar		

				no seu projeto, o mais possível.		
		Responsabilidade e de cada aprendente em aprender		Implique responsabilidade e autonomia	Os alunos têm um nível de responsabilidade, com a atividade formal, incrível.	
	Diferente abordagem à aprendizagem	Ambiente não tradicional	A aula dada é uma aula normal. E claro, quando é lá fora, é outro ambiente.	Vamos visitar.	Ações de aprendizagem no âmbito do projeto. São diferentes.	
		Aprendentes autónomos		Alunos que faziam comentários e perguntavam coisas.	Autoaprendizagens.	
		Conhecimento livre dos aprendentes		Permeabilidade no conhecimento.	Promotora de uma aprendizagem global.	
		Desenvolvimento do espírito e pensamento crítico			Vivências alternativas.	
	Matética	Métodos não formais		Perguntavam coisas aos guias. Alunos aprendam de forma lúdica, bem-dispostos, ao ar livre.	São diferentes daquelas que são as atividades curriculares normais.	
		Maximizar o processo de aprendizagem, minimizando intervenções		Eu dizia: Bem, este aluno estudou, porque senão não fazia estas perguntas. Porque as	Vivências alternativas. Criação de autoaprendizagens.	

		Aprender a aprender		perguntas implicam conhecimento.	Diferente do trajeto pedagógico formal.	
	Artefactos	Construção de produtos finais		O produto final que era um conjunto de aulas (...) feitas outdoor. Todos aqueles que permeiam até chegarmos ao produto final.	Muitos deles resultam em novas metodologias, (...) em enriquecimento do património da instituição. Resultam em novos projetos, em novas relações pessoais, no aumento da rede de trabalho.	
Caracterização do projeto	Covid-19	Impacto causado	Agora que está parado tenho pena, por causa desta pandemia. O Erasmus parou. Está meio parado, estamos a fazer umas coisinhas, mas não parou na totalidade, pronto. Mobilidades virtuais	A partir de março de 2019. Bloqueou tudo. Parou tudo! Não teremos a possibilidade de fazer mobilidades, A agência nacional começo a falar em mobilidade virtuais, mas ainda assim a maior parte dos professores envolvidos resiste.	Vai ter a extensão de mais um ano devido à situação que vivemos. Impossibilidade de viajar e a suspensão das atividades extracurriculares.	

4.5. Análise de conteúdo aos professores membros do Clube Europeu – leitura

horizontal

Quadro 21

Análise de conteúdo aos professores membros do Clube Europeu – leitura horizontal

Categoria	Subcategoria	Indicadores	E3	E5	E6	Obs.
Caracterização do entrevista do	Idade		60	51	64	
	Tempo de serviço		40	33	43	
	Percurso profissional		Trabalha na ESCOLA_A há 37 anos	20	40	
	Percurso académico		Formação de professores de Línguas - Inglês	Formação de professores de Línguas - Inglês	Formação de professores de Línguas - Português	
	Ano de escolaridade					
	Percurso nos Projetos Erasmus+		1997 entra para o Clube Europeu. 1º projeto – ao abrigo do programa Sócrates. 2013 – 2015 - 2 projetos Comenius e 4 projetos Erasmus. 2015 - 4 projetos Erasmus. Até ao presente – mais 4 projetos Erasmus.	1.ª mobilidade já pertencia ao clube. Diretamente envolvida em 4, colaborando sempre com os outros. Total 7/8 projetos. Presentemente está diretamente no projeto “YAMC.	Envolvida desde 2016. 1.ª mobilidade - Polónia - não pertencia ao clube. "Get Addicted to Happiness". Depois diretamente envolvida 1 projeto – “LESS” como subcoordenadora. Faz parte do Clube Europeu há 2 anos.	

			Presentemente está diretamente no projeto "AIE".		Presentemente está diretamente no projeto "AIE".	
	Mudança no Profissionalismo	Ação docente	Claro que mudou, só podia mudar. (...) Aprendemos, e isso transforma a pessoa enquanto ser e enquanto profissional.	Já me considero uma professora out of the box. Se calhar sim.	Na realidade não mudei muito a minha forma de exercer a minha profissão.	
	Mudança na Profissionalidade	Paixão pela profissão	Mudou-me.	Por vezes.	Tudo isto está dentro de mim e, portanto, eu continuo a ser igual. (...) Faço porque gosto e tenho prazer. Sem dúvida, mas isto também sou eu.	
	Mudança na ação discente	Gosto pela aprendizagem				
Caracterização das	Interesse social da educação	Partilha de conhecimentos	Todos têm coisas a nos ensinar.	Mais intercâmbio.	Conhecimentos novos, vivências.	

políticas educativa s internacio nais (macropol íticas)			Novas perspetivas e novas religiões, novas formas de viver. Essa partilha enriquece-nos a vários níveis. Novos conhecimentos.		Nós ganhamos experiência e nós ganhamos partilhas.	
		Desenvolvimento de relações transnacionais/transcontinentais	Eram vários países a participar. A criação de amizades e em alguns casos as amizades mantiveram-se depois do projeto. Normalmente fica um aluno em casa de cada família, e durante aquela semana nós chamamos o pai, a mãe e o irmão	Fiquei em casa dela. Países da Europa, tipo a Roménia, a Hungria, até a Itália. Visitamos escolas (...) nos outros países. Adoram, fazem amigos.	3 países, portanto, era Portugal, Polónia e Hungria. Vários países. Ficam amizades.	
		Sentimento de pertença	Abriu a nossa escola (...) levou a Escola_Além-mar.	Representar a escola, a Madeira e Portugal. Adoram a sua própria ilha.	Estou a falar da ilha da Madeira, Portugal.	

				Fundamental para o espírito europeu. Sentir que todos nós pertencemos à Europa.		
		Respeito pela diversidade	Maior abertura a todas as diferenças. Temos que respeitar algumas das tradições, da comida, da religião, etc.	Contato com os habitantes dos outros países. Somos idênticos com as suas diversas diferenças.	Sem dúvida. (...) o aceitar.	
		Promover a inclusão social	Eles adaptam-se aquele contexto do local que estão a visitar.	Desde pequeninos, têm de aprender que nós todos. (...) somos seres humanos iguais e que temos de ter o direito às mesmas oportunidades.	Dar-lhes oportunidade que façam essa experiência.	
		Prevenir e combater os comportamentos de risco	Dizer não.	Falar de adictions.	Agarrou-se este projeto justamente porque a escola é, sem dúvida, um lugar em que estas coisas podem ser abordadas.	
		Envolver os cidadãos em atividades locais ou transnacionais	A nível pessoal eu acho que a mudança deveu-se ter contacto com pessoas de vários países.	Levamos os alunos. Eles às vezes estão vestidos de forma tradicional para nos receber com as características, com	Em trabalho de grupo depois nos vários países.	

			Já estivemos na Turquia, na República Checa, na Eslováquia, na Polónia, na Roménia, em Malta, em Espanha	os fatos tradicionais do folclore dos seus próprios países. São situações que marcam.		
		Formação de cidadãos críticos e responsáveis	Formamos cidadãos preparados para encontrar adversidade, diversidade carácter, rigor, menos rigor e é isso que é um cidadão preparado para o mundo, para o Futuro. Tudo o que seja vício é para dizer não. Aqui o trabalho é todo desenvolvido nessa vertente.	Os alunos aperceberem e irem aprendendo, (...) porque nós seres humanos, somos o que aprendemos e o que vivemos e o que experienciamos.	Ganhar alguma experiência para o futuro.	
		Promoção de valores e atitudes	Sim, em todos. Nos professores e nos alunos. Aceitem comidas diferentes, hábitos diferentes, famílias que não a sua e que têm os seus hábitos que têm que ser respeitados.	Sem dúvida. Imenso. A mudança é muito radical.	Consegue-se, perceber esses valores neles: a partilha, a amizade. Outras culturas exatamente, troca de ideias, troca de opiniões, o aceitar, a aceitação a muita partilha. Talvez tivesse mudado em mim (...) por visto	

					novos costumes, novas culturas.	
	Educação europeia	Colaboração internacional de organizações de participantes	Tínhamos parceiros internacionais como a Áustria, a Grécia e Itália. Nós temos o KA1 que é de Formação de Docentes. Os colegas queriam trabalhar connosco e continuar a parceria. As parcerias são com escolas.	Reuniões e estar com vários professores de vários países. Nós temos tido parceria Espanha, Itália, Turquia, Roménia, etc. Meetings com os países parceiros.	Parceiros estrangeiros.	
		Contextos abertos e flexíveis	Estivemos num summer camp.	Conhecer outras civilizações, outras pessoas, as outras as comidas.		
		Intercâmbio de práticas	Mobilidade de professores. Todos têm coisas a nos ensinar. (...) Aprendemos, e isso transforma a pessoa	Nós visitamos também escola. Os próprios professores gostam os professores que os acompanham, gostam muito de	É o tentar partilhar ideias e momentos, e situações e contextos.	

			enquanto ser e enquanto profissional. O Projeto de professores (...) viagem à Irlanda do Norte onde estivemos num summer camp a ver como funcionava. Tínhamos a ideia de eventualmente trazer algo que fosse adaptado à ESCOLA_A. Novas formas de ensino, novas formas de estar.	interagir que os nossos professores. Faço imensas perguntas sobre o próprio desenvolvimento da escola.		
		Colaboração de todos os atores do processo educativo	O projeto Erasmus até veio mudar mentalidades. Tem sempre a participação da comunidade envolvente, dos pais, das entidades camarárias, governamentais,	Os miúdos vão e ficam nas casas das famílias anfitriãs. Os professores das outras áreas.	Os próprios encarregados de educação para assistir à peça de teatro. Relação diferente com o professor.	
		Aprendizagem ao longo da vida	É um obstáculo que eles têm que ultrapassar nessa semana, e eles ultrapassam. Eu acho	O que mais faço é reforçar a ideia sistematicamente para a importância do inglês.	A Nós ganhamos vivências e experiências.	

			que isso os prepara para a vida.			
		Partilha de tradições, costumes e valores culturais	Deu-nos bagagem. Novas perspetivas e novas religiões, novas formas de viver outras tradições.	Os miúdos quando chegam às famílias e gostam de conhecer o que é que lá existe, mas também gostam de vender o destino Madeira Ver quanto diferente é da Madeira, onde vivem. A mudança é muito radical.	Outras culturas exatamente, troca de ideias, troca de opiniões, o aceitar, a aceitação a muita partilha.	

	Investimento financeiro	Financiamento dos projetos do Erasmus+	A viagem obviamente é paga pelo projeto. Nós temos um subsídio para a viagem e para a alimentação. Temos também o dinheiro da implementação (...) que também serve para a aquisição de materiais, para utilizar, de comida que oferecemos aos parceiros quando vêm, de pagamento de fotocópias, etc.	Eles têm investido muito também do dinheiro que tem recebido dos Erasmus em tecnologias e projetores e computadores nas aulas. Vamos em voos, sempre os mais baratos em áreas altamente inenarráveis. Os dinheiros são com tudo contado, as coisas estão mais caras e não me parece que eles tenham feito upgrade nos dinheiros.	O programa do projeto estipula (...) é só (...) 4-5 alunos o máximo.	
Caracterização das políticas educacionais nacionais (mesopolíticas)	Mudança educativa	Criação de espaços de formação, comunicação e informação	Participei em outros projetos [de formação de professores] Antes de (...) a flexibilidade, (...), nós já o fazíamos há imenso tempo. Eu fiz parte do Clube Europeu em 1997.	Clube Europeu era mais dentro da escola. (...) Depois é que conhecemos os projetos do Erasmus. Atividade extra.	A nossa escola, tem um clube europeu (...) que no fundo está destinado a esse conjunto de trabalho e a esses projetos.	

			Os alunos inscrevem-se no Clube Europeu.			
		Participação da comunidade envolvente nas atividades escolares	O projeto Erasmus até veio mudar (...). Até a receção de entidades regionais e estrangeiras na nossa escola para formação dos alunos, (...), a escola começou a abrir-se à comunidade e a comunidade começou a vir à escola. Abriu a nossa escola à comunidade envolvente e tem sempre a participação da comunidade envolvente, dos pais, das entidades camarárias, governamentais, da Secretaria de Turismo.	Trabalho bastante cooperativo das várias identidades.		
		Abertura cultural	Foi uma abertura que eu acho que permitiu o surgimento de imensos clubes, imensos projetos.	Conhecer outras civilizações, outras pessoas, as outras as comidas, os cheiros. Abertura para o mundo, seja dos professores, seja dos alunos.	Comecei a ter o gostinho por estas coisas. Sentir que afinal há mais qualquer coisa para além daquele lugar em que nós vivemos	

				Saber que o nosso mundo é muito mais do que aquilo que nós vimos e é uma abertura cultural.		
		Integração de valores europeus nas escolas através de projetos transnacionais	Um problema que está a afetar a Europa, nomeadamente a Turquia, a Itália, a Grécia, e isto fez com que se trabalhasse o tema dos emigrantes e migrantes e das várias religiões, das várias formas de estar.	Antes da pandemia estávamos a fazer um trabalho excecional em relação ao meio ambiente. Aperceber-se que todos nós pertencemos à Europa.	Este chegar, ou partilhar aquilo que se viu lá fora, o trazer para dentro.	
	Autonomia decretada/ construída	Candidaturas das escolas a projetos do Erasmus+	Surgiram alguns novos projetos que eram para ser implementados a partir de 2020/2021 e que nós tivemos que recusar.	Na nossa escola há sempre 3 ou 4 [projetos]. A Escola_Aceita ou não.		
Caracterização das políticas educativas regionais e locais (micropolíticas)	Descentralização do poder	Gestão do projeto do Erasmus+	Mesmo tendo um Coordenador que é a pessoa de contacto para todos os projetos, (...) tivemos de fazer a divisão [de projetos] entre colegas, atribuindo tarefas. Um deles é formação de professores e é	Somos divididos, uns trabalham mais neste, outros trabalham mais naquele. Estamos a comprar alguns projetores com algum dinheiro, (...) de alguns projetos.	É difícil nós conseguirmos abranger um número de professores e alunos.	

			dinamizado apenas por uma pessoa e pela direção.			
		Diversificação da oferta escolar	A escola neste momento está aberta a toda a comunidade e aquilo que se vê é que existem páginas de facebook de outros clubes, como o Eco-Escolas. Projeto Erasmus até veio mudar as mentalidades da direção. Melhoram, substancialmente [a escola]	Há mais atividades.	Nós temos o Clube Europeu. Outros projetos é o Eco Escolas é o clube Viver a Vida é a Bandeira Azul, nós temos uma série de projetos.	
	PEE	Presença dos projetos nos objetivos do PEE	Nós sempre tivemos apoio. Acho que tudo o que está no papel [PEE], promove de certeza esta abertura para inclusão dos projetos europeus nos currículos, nas nossas aulas, nas atividades lúdicas psicopedagógicas, até extracurriculares, (...)	A própria escola quer demonstrar o seu melhor. Uma mais-valia.	Para a própria instituição, escola, evidentemente que isto também é muito importante. Esse sentimento de bem-estar na vida. Absolutamente, sim. Considerar que há uma escola que é aberta é uma escola dinâmica, é uma escola virada para a mudança, uma,	

					portanto, e é uma escola que entra em qualquer tipo de projeto.	
		Incentivo a experiências e práticas entre escolas a nível europeu	Em 2013 quando recebi o meu horário vi que tinha Clube Europeu. Promove de certeza esta abertura para inclusão dos projetos europeus. Começamos também a motivar os alunos para este tipo de projetos. Apresentam aos colegas como foi a viagem, o que sentiram, quais as vantagens e o que tiveram de aceitar.	A direção da Escola_Apoia.	Procura-se que a comunidade toda integra essa dinâmica. Convidar, solicitar a participação. Agora da parte da direção executiva, sem dúvida que há uma vontade em que a imagem da escola esteja presente sempre.	

		Favorece a cooperação dos diversos elementos da comunidade escolar	Ganhámos uma ESCOLA_A mais participativa em tudo. Nós já não tínhamos massa humana que quisesse dinamizar os projetos. Estar numa família que não conhecem, mas que os vão acolher e para receberem também alunos estrangeiros.	Os miúdos vão e ficam nas casas das famílias anfitriãs. Aderem bem (...) mas alguns só ajudam mesmo se tiverem a contrapartida de viajar. A Escola_Adapta-se aos visitantes e ao projeto Erasmus. Um espetáculo com alunos a cantar, os professores de música a interagir, os professores de música muitas vezes organizaram até o bailinho da Madeira. Há uma grande interação.	Parceria com esses professores. Os próprios encarregados de educação para assistir à peça de teatro.	
		Favorece a participação dos alunos em atividades da escola	Não é fácil envolver professores nem alunos.	Efetivamente [melhora a escola com a inclusão].		
		Facilita cumprimento do regulamento interno da escola	Quando eles se interessam pelo projeto Erasmus, eles sabem que a		Depende dos alunos.	

			participação na vida escolar tem que ser positiva. Não podem faltar, não podem ter más notas,			
		Reduz o risco de abandono escolar	Alterou-se e a postura de estar na escola.			
		Beneficiários indiretos do projeto	Toda da comunidade recebe.	Parece que estamos no meio da Europa (...) há alunos de várias nacionalidades para dentro e para fora, a falar com os nossos madeirenses e portugueses a falar em inglês. Apresentar é importante para os outros saberem.	Os outros alunos também fazem.	
	Perfil docente	Implementação de novos métodos e técnicas	Mudado a vários níveis: Didaticamente. (...) na forma de ensino. Eu nunca fiquei muito quietinha a nível pedagógico e de Inovação.		O facto de isto não estar integrado no próprio currículo, faz com que tudo seja feito com a vontade ou a partir da vontade das pessoas.	
		Fortalecimento do espírito de colaboração	Mudado a vários níveis (...) na relação com os colegas, quer	Mesmo quando não pertencia ao Clube Europeu, eu ajudava-os.	Vão à procura de outros (...) pessoas interessadas e que	

			com os funcionários, mudou imenso. (...) [mudou-me] (...) nas relações interpessoais, nas relações profissionais. Nós pedimos também aos colegas que trabalham connosco para viajar.	Às vezes nós temos medo da mudança (...) mas depois com uns empurrões, acabamos por enfrentar esse esses desafios.	gostariam de participar e gostariam de fazer. Querem ajudar, querem participar.	
		Favorece o conhecimento docente	Mudado a vários níveis. Didaticamente, (...) na forma de ensino. (...) já foi criar uma forma de aprendizagem através de jogos e do uso da tecnologia. Fazia assim a gestão do currículo por minha iniciativa. A nossa gestão do currículo, na nossa gestão da aula, e na nossa interação com os alunos.	São ótimas para nós (...) faz com que desenvolva o inglês. Somos seres humanos e aprendemos.	Visto novos costumes, novas culturas, novas formas de lecionar novas escolas e (...) até a nível da própria escola, da própria estrutura de escola.	

		Desenvolvimento de competências e habilidades	Temos uma grande responsabilidade. Relações interpessoais, Trabalhamos com as redes digitais.	Temos uma responsabilidade, é muito, muito, é muito grande, muito complexa.	Sempre fui uma pessoa muito ativa e dinâmica na escola.	
		Desenvolvimento de espírito de compreensão, aceitação e respeito	Mudou-me porque passei a ter maior aceitação, maior resiliência, maior responsabilidade, maior abertura a todas as diferenças que encontrávamos. Mudado a vários níveis. (...) enquanto professora na relação com os alunos, com os colegas, quer com os funcionários. (...) nos afetos, nas relações interpessoais nas relações profissionais.		Relação diferente. Estas mobilidades proporcionaram-me novas aberturas, olhar para as coisas com outros olhos.	
Problematização do Currículo	Conhecimento	Enriquecimento do conhecimento	Os alunos enriqueceram conhecimentos.	Muito.	Mas fica sempre, (...) conhecimentos novos.	
		Alargamento das oportunidades de aprender	Nós estivemos a ensinar português aos alunos e eles ensinavam também espanhol.	Conhecer outras civilizações, outras pessoas, as outras as comidas, os cheiros, os gostos, é	A experiência, a vivência, o conhecimento de outras culturas.	

			Oportunidade aos alunos de poder conhecer outros contextos, não só escolares, mas também culturais, didáticos, etc.	uma coisa que não se aprende nos livros.		
		Promove as competências TIC	Apresentamos PPT. Fizemos vídeos.	Quase tudo em PPT. Fazer vídeos.	As TIC que depois, entretanto, também desenvolveram a parte do vídeo. Pedimos a colaboração dos professores de educação visual, (...) a nível das TIC também.	
		Melhoria das competências de responsabilização das aprendizagens		Estamos a representar Portugal (...) é uma responsabilidade grande.	O projeto "LESS" (...) [nasceu] no sentido de motivar os alunos para o ensino aprendizagem (...) aquisição de novos conhecimentos.	
		Mobilização de experiências internacionais para aquisição de conhecimento	Os projetos que eram desenvolvidos em horas de atividades extracurriculares com alunos e também na nossa sala de aula	Alunos que têm ido nestes projetos terão uma abertura para o mundo completamente diferente.	Aquisição de novas metodologias, novas formas de trabalho e até aquisição de novos conhecimentos. (...) motivar os alunos para desenvolverem as competências da leitura e da escrita.	

	Cidadania e Desenvolvimento	Promover estilos de vida saudáveis	Um [projeto que] estava muito ligado à alimentação. O projeto “NFGE” tem a ver com os hábitos de vida saudáveis, sobretudo as dependências em idade escolar.	“YAMC” tem a ver com problemas de additions, drogas, vícios.	Temática dos problemas sociais. São as drogas, é o álcool e o tabaco.	
		Consciência ecológica e de sustentabilidade	O projeto (...) tratou de questões ambientais, e de energias renováveis.	Relacionada com o meio ambiente.	O outro tem muito a ver com a preservação da natureza, a sustentabilidade.	
		Promover a cidadania ativa e responsável	O “Cultural and Natural treasures to be preserved for na inclusive and sustainable Europe” [é um projeto] para a cultura pelo que nós temos: dos nossos recursos naturais, dos nossos parques e pela preservação daquilo que é nosso. Outro projeto, “YAMC”, (...), tem a ver com os vícios, nomeadamente o álcool, a droga, o tabaco. É quase que o “diz não a”.	Outro projeto “Let us be a rainbow” tinha a ver com os direitos humanos e a igualdade e a igualdade de género.	“YAMC”, que está virado muito para a temática dos problemas sociais.	

		Desenvolver competências sociais	Sim.	Eles quando vêm, vêm outros.	O que eles ganham com os colegas.	
	Poder emancipatório	Desenvolvimento da autoconfiança		Deu para demonstrar, (...), que nós não somos assim nem tão pequeninhos, nem tão coitadinhos.	Desejosas de parecer bem.	
		Capacidade de refletir		Opiniões.	Partilhar ideias.	
		Resolução de problemas		Não sabia inglês, mas foi o que mais interagiu com todas as culturas, com todos os nossos parceiros.		
	Interdisciplinaridade	Coesão de diversos saberes	Há conceitos transversais às disciplinas.	Trabalho das várias identidades das várias disciplinas da escola.		
		Abordagem sob a perspetiva de várias disciplinas		Um espetáculo com alunos a cantar, os professores de música a interagir, os professores de música muitas vezes organizaram até o bailinho da Madeira.	Aí entrou a educação visual (...) e tecnológica. (...) As TIC (...). A história foi lida em português (...) tradução para o inglês.	
		Estabelecimento de conexões entre os conteúdos.	Eu pedia à colega de Geografia para vir à minha aula e eu ia à aula dela e nós fazíamos uma aula a	Um trabalho bastante cooperativo (...) das várias disciplinas da escola. (...) Nestas apresentações (...) engloba muitas.	O inglês traduziu.	

			duas. Era Geografia e Inglês em simultâneo.	disciplinas desde música, teatro, dança, inglês, história, ou até Geografia. Portanto, isto é cooperação. As disciplinas cooperam entre si.		
	Flexibilidade curricular	Heterogeneidade dos aprendentes		Alunos diferentes	Empenhadas desejosas de mostrar de parecer bem (...) um grupo de alunos que já não foi tão empreendedor.	
		Trabalho culturalmente significativo	O Projeto Erasmus é o conhecer, integrar-se, agregar-se e fazer, ser, fazer, conhecer, estar, saber.	Tirar um tempinho de aula (...) escolhermos os slides, fazermos umas fotografias e fazer umas descrições da própria cidade.		
		Nova organização de espaços e tempos de aprendizagem	A nível de adaptação de currículo (...) têm que cumprir o currículo, (...) contornar/dar a volta (...) é só fazer adaptações. Trazer a temática para o 7º ano com os conteúdos do 7º ano gramaticais. (...) No 8º ano eu daria a	No currículo normal eu não iria ter tempo para isso. Novas maneiras de lecionar. Existe dinâmica. Já aconteceu eles terem que ir ter com professores (...) eles estão a perder um	Relação entre o currículo e os programas. Há muita coisa que eu procuro usar para os 2 lados.	

			temática não abordada no 7º. Fazia assim a gestão do currículo por minha iniciativa.	bocado (...) dos conteúdos estão selecionados na disciplina que eles, entretanto, podem ter saído um bocadinho para organizar, para participar, mas está aprendendo outra,		
		Diferentes estratégias e atividades	Tem de haver o trabalho de projeto e o trabalho de pesquisa dentro e fora da sala de aula. Há toda uma preparação prévia (...) Isto tudo é feito antes da viagem.	Aula deve ser mais direcionada para isso. A didática transforma-se.	Eu não precisei de sair do currículo para poder encaixá-lo no projeto Erasmus, eu consegui conciliar as duas coisas. Transformá-lo ou pelo menos procurar outro tipo de interpretação.	
		Aglutinar aprendizagens das diferentes áreas	Dar a volta ao currículo para conseguir fazer uma atividade.	Já aconteceu darmos uma aula em italiano e inglês.	Sim.	
	Mudança curricular	Métodos não formais	Visitas de estudo, conferências. Novas maneiras de lecionar.	Considero [que há muitos instrumentos e muitos procedimentos a auxiliar o desenvolvimento curricular].	Os professores alegam um currículo muito extenso, alegam que têm os programas para dar e muito poucos são aqueles que se sentem motivados, interessados para participar.	

		Atividades dos projetos como fonte de aprendizagem e desenvolvimento de competências	Está tudo integrado, durante aqueles três anos de escolaridade no 3º Ciclo, são abordados todos estes temas que falei.	Eles desenvolvem-se.	O objetivo (...) era realmente a relação entre a leitura e a escrita	
		Adoção de novos modelos educativos	Não posso avaliar no Clube Europeu, (...) o trabalho (...) transformado num produto para a aula de inglês. (...) e é assim que aquele trabalho contribui para a avaliação. Os alunos têm uma carga horária excessiva (...)		Os alunos não eram meus. Estes programas Erasmus (...) não são projetados nem delineados para o currículo. Eu faço a minha própria avaliação. Agora não há nenhum documento que me leve a isso.	
		Abordagem centrada no quotidiano	transformou o projeto para a cultura pelo que nós temos			
		Resolução de questões reais do mundo atual	As temáticas todas foram ligadas ao meio ambiente e conservação da natureza, preservação da cultura, migração,		Motivar os alunos para a leitura de obras. Os problemas sociais (...) que acontecem	

			emigração, aceitação e respeito.		nas idades destes alunos. Temática moderníssima.	
		Realizar atividades na comunidade e para a comunidade			Fizemos uma peça de teatro em que foram convidados, isto foi a cerimónia final em que foram convidados os próprios encarregados de educação. Procura-se que a comunidade toda integra essa dinâmica, essa atividade.	
Caracterização dos ambientes de Aprendizagem dos projetos do Erasmus+	Domínio das aprendizagens	Aprendizagens em contextos formal e Não-formal	O teatro inclui o teatro de rua, o teatro mais formal e menos formal. Tem sempre o cariz formal, na escola (...) as visitas de estudo (...) conferências (...) (...) os momentos informais que são os alunos nas famílias com outros alunos e nós também com os colegas após a hora de saída do trabalho escolar. (...) mas	Muitos antes das atividades assistem às aulas entre as 8 e as 9 antes de nós sairmos para atividades fora da escola. O que nós gastamos a viajar (...) é o único dinheiro que nós gastamos e que voltamos mais ricos.		

			através dos quais nós aprendemos muito. Por inteiro não. Não há uma obrigatoriedade [de ligação aos conteúdos curriculares].			
		Educação para a cidadania	Formamos (...) um cidadão preparado para o mundo, para o Futuro.	Fundamental para um mundo melhor e para a própria inclusão da Europa.	Nomeadamente agora na cidadania.	
	Inclusão	Favorecimento do acesso a pessoas desfavorecidas	Já levamos meninos da tarde, da manhã com necessidades educativas especiais. Levei a menina e a técnica que a acompanhou. Levamos crianças com mais e menos dinheiro.	Garante (...). Temos que levar os alunos que têm menos condições financeiras.	Pegamos muitas vezes naqueles alunos com alguma dificuldade ou alunos que nunca viajaram.	

		Promoção da inclusão social	Nós tentamos sempre dinamizar por toda a escola para dar oportunidade a todos os alunos e a todos os colegas de participar. Os alunos são escolhidos pelo grau de participação num determinado projeto. Vamos por vários graus, a qualidade do trabalho, a qualidade da intervenção e depois vamos também associando à vontade e autorização para viajar. (...) Claro que os que não vão na primeira viagem, vão na segunda, na terceira ou na quarta, mas vão continuando a trabalhar. Este parecer nem sempre é muito consensual.	Garante, até porque hoje em dia no próprio projeto já vem escrito que nós temos que levar. Eles para participarem tem que fazer um trabalhinho. Alunos até com cadeira de rodas já foram.	É feito um convite á turma e muito naturalmente. Quem se oferece quem gostaria de ir? Procuramos também que sejam alunos com alguma vontade de marcar a diferença. Qualquer aluno. Sem dúvida que está aberto á inclusão, só que também se torna difícil e é uma responsabilidade acrescida (...) há certas situações (...) a não ser que seja acompanhado por uma técnica, Há seleção de alunos. (...) Até porque o próprio programa do projeto estipula. (...) 4-5 alunos o máximo	
	Multilinguismo	Desenvolvimento do inglês	Na Turquia, em que eles [os pais] não falam inglês, os pais falavam através do Google tradutor, e os	A língua de comunicação será o inglês. Nesses dias pensam, a língua inglesa é	É o inglês (...) centro da comunicação toda entre os vários países.	

			pais comunicavam dessa forma.	mais ouvida na escola.		
	Cooperação	Desenvolvimento de estratégias de cooperação	Eles não comunicam tanto por email e preferem fazer a chamada direta (aluno – aluno) e trabalham cooperativamente.	Tendo que ir a reuniões e estar com vários professores de vários países		
		Desenvolvimento das habilidades interpessoais	Enriquece-nos a vários níveis, (...) e aos alunos também na sua interação entre alunos, da escola e fora da escola.		O que eles ganham com os colegas. Relação diferente com o professor.	
		Gosto por ajudar os outros				
	Dinamismo	Mobilidade de aprendentes	Desde a primeira mobilidade até à última.	Viajar e conhecer.	Mobilidades do estar lá fora noutra casa.	
		Desenvolvimento de diversas atividades	Já tivemos tarefas ligadas ao teatro, (...) as obras plásticas. Muitas atividades.	Numa escola (...) tinha no chão (...) um projetor completamente diferente que o objetivo era utilizar os pés para jogar. Especialmente nesses dias há mais (...) atividades. Eles ficam bastante envolvidos.	Seleção de frases Criar uma história Banda Desenhada Vídeo	

		Criação de grupos de trabalho	Trabalho colaborativo (...) não só entre as turmas da ESCOLA_A, como também entre os alunos de outros países.	Os grupos de trabalho.	Em grupo de alunos	
		Auxílio da tecnologia	Aberto à inovação tecnológica.	Para apresentar. Fazer jogos. Usamos os nossos telemóveis e tablets para filmar e fazer vídeos.	Fez-se um vídeo, aí entrou também a tecnologia. Geralmente é mais o computador, os projetores.	
		Envolvência de diversas áreas	Temas diversos.	Temas distintos	Várias áreas.	
	Criatividade	Livre iniciativa nas propostas	É só sonhar e fazer acontecer. O trabalho final pode ser A, B ou C, mas dentro daquela temática.	Muito bom este tipo de atividades, porque (...) a criatividade cada vez mais reduzida e estes projetos fazem com que eles tenham mesmo que abrir a mente ao mundo. Dava 9.	Capacidade dos alunos poderem usar a criatividade, a originalidade. Atividades que (...) lhes deem a criatividade, Eu diria até o dez (10) sem problema algum.	
		Desenvolvimento da implementação do projeto	Nós e os alunos.		Tudo segue uma dinâmica que tem a ver com o programa.	
	Motivação	Formação do sentimento de realização			Motivar os alunos para desenvolverem as competências.	

		Viajar na Europa	Ficam extremamente motivados se nós falarmos em viagem.		Alunos que nunca viajaram, (...) dar-lhes oportunidade que façam essa experiência.	
		Uso de Ferramentas digitais				
		Nova experiência	Dão-nos oportunidade de viajar e de conhecer novas cidades e países.	Numa escola (...) tinha no chão (...) um projetor completamente diferente que o objetivo era utilizar os pés para jogar.	Há curiosidade por parte dos alunos. Eu adquiri (...) experiências novas, vivências novas	
		Interesse pelo conhecimento	Começaram-se a interessar mais por conhecer. Aguçou-lhes a vontade de querer saber mais.		Várias experiências de mobilidades em que tive alunos realmente muito, empreendedores e motivadores e motivados.	
		Incentivo dos participantes de outros projetos	Apresentam aos colegas como foi a viagem, o que sentiram, quais as vantagens e o que tiveram de aceitar		Tento transmitir isso aos colegas, e mais aos alunos. Eles fazerem essa partilha de experiências e falaram com o resto da turma (...) transmitir essa curiosidade.	
		Elevação da autoestima			Desejosas (..) de fazer bem.	

	Autonomia	Poder de escolha na integração do projeto	Inscrevem-se no clube Europeu.			
		Poder opinar/intervir livremente	Eles chegam ao produto final de uma forma autónoma.	Fazem também coisas em casa.	Partilha de ideias ou de opiniões.	
		Procura de estratégias para chegar a resultados tangíveis	Ele próprio muitas vezes vai procurar como apresentar determinado assunto. É definido com eles qual é o produto final. (...) a partir daí eles são autónomos de fazer e desenvolver o trabalho como bem desejarem Eu diria entre 7 e 9.	Não [há um horário pré-estabelecido]. Dava 9.	Atividades que (...) lhes deem autonomia, que lhes deem a criatividade, Eu diria até o dez (10) sem problema algum.	
	Aprendizagem significativa	Aprendente interessado em aprender	Querem trabalhar as temáticas.	Isso é que a realidade [parte do conhecimento e de do querer saber do aluno].	Depende do aluno. Mas (...) no todo acho que sim.	

		Conteúdo potencialmente significativo	Chegam aqui e (...) São semanas a falar da viagem, da experiência.		Mas fica sempre, (...) ficam memórias. Recordação. Tem que haver significado nesta aprendizagem. Que lhes sirva (...) para usarem no futuro.	
		Participação ativa do aprendente	Antes de sairmos estudamos a cultura do outro país.	Mesmo que eu vejo imagens na Internet, leia, ou estude nunca será igual a que fazer esta experiência.	Desejosas de mostrar, de parecer bem, de fazer bem.	
	Humanismo	Aprender a partir do que sabe			Eles têm os seus materiais próprios	
		Enfatizar a liberdade, dignidade e valores individuais do ser humano		Aprender que nós todos. (...) somos seres humanos iguais e que temos de ter o direito às mesmas oportunidades.	Mas fica sempre, ficam sempre valores.	
		Desenvolvimento das capacidades humanas pela arte e cultura	Nós vamos buscar as nossas toalhas de Bordado Madeira, que também são uma arte, os estilistas, a paisagem, a natureza, a arquitetura.	AIE, que é sobre a arte de tudo o que seja arte, música, pintura (...) senão não há desenvolvimento cultural de um país. Tiveram um choque cultural, o que é	Fizemos uma peça de teatro (...) E foi tão bonito ver, foi emotivo ver esse produto final daquilo que eles foram capazes de recriar entre eles.	

				muito importante para se aperceberem (...) que os faz crescer, ver o mundo de outra maneira.	A visão da arte em tudo o que nos envolve.	
		Enfatizar a importância da razão, experiência e ciência para aprimorar as capacidades humanas		Tinham que fazer a cama, que se levantar cedo e andar a pé (...) começaram a dar valor à sua própria cultura e às suas próprias regras.	Ficou qualquer coisa e acho que isso serve para o desenvolvimento deles. Referem muito as famílias de acolhimento, (...) gostaram muito foram muito hospitaleiros, procurando sempre fazê-los sentir-se em casa.	
	Comunicação	Intervir em debates				
		Falar com especialistas	Assistimos a conferências.			
		Realizar apresentações	Apresentações dos trabalhos nas escolas parceiras, também em várias turmas.	Apresentar	Essa confraternização de partilha de trabalhos.	
		Disseminar resultados	Chegam aqui e propagam a mensagem na sala deles e nas outras. (...) Nós também promovemos esta dinamização de contar a experiência	Realizamos exposições. Apresentar a viagem aos outros colegas.	Divulgação existe sempre.	

	Empreendedorismo	Descobrir novos métodos de abordagem de problemas, ideias incomuns, perspectivas e habilidades.	Creio que (...) foram com uma maior abertura e bagagem para enfrentar os desafios que se vão atravessando no caminho. É o tal aluno que tem uma mente aberta.	Abertura para o mundo, seja dos professores, seja dos alunos.		
		Descobrir novas formas de partilha de novos conhecimentos.	Ele próprio muitas vezes vai procurar como apresentar determinado assunto.		Nos vários países esta partilha de ideias ou de opiniões.	
Ambientes de aprendizagem emergentes nos projetos do Erasmus+	Aprendizagem situada	Desenvolvimento das habilidades sociais	Sim. (...) Assistimos a conferências e vamos às sessões solenes nas entidades de cada cidade, e próximas à escola de cada comunidade, sendo aqui igual. Depois temos os momentos informais que são os alunos nas famílias.	Ficar na casa de uma italiana é diferente do que ficar num hotel.	Apontamos sempre para a coletividade, ou grupo.	
		Aprendizagem sociocultural	É um contexto que promove uma aprendizagem natural. Aceitem comidas diferentes, hábitos diferentes, famílias que não a sua e que têm os seus hábitos	Conhecer as outras realidades, estar em contato com a língua, com as tradições com as comidas, com a Terra, (...) com a paisagem. É um desenvolvimento	No Natal, partilhámos Vivências em família.	

			que têm que ser respeitados.	peçoal cultural e intercultural de todos os intervenientes, de todas as partes daqueles países.		
		Sem hierarquias rígidas	Estamos mais descontraídos e não estamos tão preocupados com aprendizagens.	Nós todos estamos a evoluir de uma forma global.	A nível de professores e alunos, que depois fazem uma classificação.	
		Responde às necessidades atuais dos aprendentes	[O] projeto, “YAMC”, (...) a nossa tem os seus problemas, obviamente, mas por exemplo a escola Grega é extremamente problemática, situada num bairro problemático. Há também alunos da Roménia, há outras culturas, há também a migração, tem isso tudo associado a vários vícios.	Que é outro problema que estamos a experienciar.		
		Transferência de conhecimentos e habilidades de atividades do quotidiano	Os momentos informais que são os alunos nas famílias com outros alunos e nós também com os colegas após a hora de saída do trabalho escolar. Nós reunimos para o jantar para	Estamos a aprender de uma forma distraída de uma forma lúdica.	Vivências em família no Natal, (...) Os alunos fizeram vídeos e tiraram fotografias em família, com toda aquela envolvimento de natalícia, (...), receitas que são regionais, (...) e há esta partilha.	

			visitas de estudo mais informais e lúdicas, mas através dos quais nós aprendemos muito.			
	Participação Periférica	Participação dos aprendentes no contexto multicultural	Passamos lá 7 dias, numa pequena cidade.	Conhecer as outras realidades. Levam-nos a visitar os pontos mais importantes da história daquela cidade, daquele país.		
		Valorização da participação ativa dos aprendentes	Essencialmente o [trabalho] cooperativo e participativo.	Aprender de uma forma interativa.	Alunos realmente muito, empreendedores e motivadores e motivados. Alunos muito dinâmicos. Começa por aí já a participação deles.	
		Recurso a ferramentas na prática	Aberto à inovação tecnológica. Várias, na comunicação (...) usar o computador, o videoprojector, os microfones, (...) usar todas as ferramentas que pudermos ter para a elaboração de	Sim.	Vídeos e tiraram fotografias.	

			questionários nomeadamente, o Google forms, (...) As formas de encontro à distância, como o Skype, o Meet, o Zoom, o Teams e o Facetime. Criámos grupos no Whatsapp, trabalhamos no etwinning criamos trabalhos colaborativos, (...) tecnologia, os telemóveis, os iPads, os tablets, (...) Mais os programas que existem que se podem utilizar (por exemplo o Kahoot, o Canva, etc.).			
	Comunidade de prática	Integração dos aprendentes em grupos de trabalho com interesses comuns	Lançamos uma temática aos vários grupos. Criámos grupos no Whatsapp, trabalhamos no etwinning.	Os alunos fazem trabalhos sobre aquele tema.	Em grupo de alunos, todos eles misturados fazer essa recriação. O projeto tem um programa.	

		Comunicação de resultados pelo grupo de trabalho	Fizemos a comunicação.	Apresentam o que fizeram. Partilharam com os parceiros.	Divulgação há sempre.
		Colaboração dos elementos do grupo nas práticas desenvolvidas	no sentido de chegar a um produto final. Entre os alunos de outros países	Os alunos podem ter de pedir ajuda aos professores. Os alunos fizeram vídeos e tiraram fotografias.	Interessante vê-los encaixar ideias. O que eles ganham com os colegas.
		Os aprendentes mais experientes ajudam os outros	Estou a dinamizar com o E6 e os alunos.		Eu fiz parte dessas atividades todas como aluna, (...) eu no fundo já integrava o próprio grupo de alunas (...) e não me via como professora, e integrava as atividades.
		Troca de saberes	Temática era fauna e flora de cada país. Enriquecimento dos alunos e docentes a nível das boas práticas		Partilha vários países. Há esta partilha.
		Facilita a resolução de problemas			
		Promove discussões			Partilha de ideias ou de opiniões.

					Problemas (...) podem ser abordados.	
		Potenciação das aprendizagens individuais em benefício do grupo	Todos a fazer o mesmo trabalho e têm que comunicar entre si.	Fazem também coisas em casa. Ele (...) deu o seu melhor.	Há seleção de trabalhos.	
		Responsabilidade de cada aprendente em aprender	Desenvolver o trabalho como bem desejarem.	Fazem de uma forma autónoma.	As atividades são lançadas por igual aos alunos nas turmas e todos trabalham.	
	Diferente abordagem à aprendizagem	Ambiente não tradicional	As visitas de estudo (...) conferências (...) sessões solenes nas entidades de cada cidade (...) (...) os alunos nas famílias com outros alunos e nós também com os colegas após a hora de saída do trabalho escolar. (...) mais descontraídos (...) mas através dos quais nós aprendemos muito.	É levar alunos para o mundo.		
		Aprendentes autónomos	É autónomo.	Fazem de uma forma autónoma.	Os alunos fizeram vídeos e tiraram fotografias.	
		Conhecimento livre dos aprendentes		Cada um aprende à sua maneira.	Nós distribuímos livremente, cada um cria.	

		Desenvolvimento do espírito e pensamento crítico		Isso fez toda a diferença, passou a ser outro em inglês. Viu a sua utilidade.	Uma simples avaliação (...) feita a discussão	
	Matética	Métodos não formais	Um aluno Erasmus é um aluno diferente dos outros.	São trabalhos que são desenvolvidos ao longo do ano. As aprendizagens são (...) mais centradas no processo.		
		Maximizar o processo de aprendizagem, minimizando intervenções	Criar uma forma de aprendizagem através de jogos e do uso da tecnologia.	Eu às vezes não digo que é que têm de fazer. Aprendizagem mais globalizante e não tão específica.	Cada um cria.	
		Aprender a aprender	É autónomo e constrói o seu próprio conhecimento.	Fazem de uma forma autónoma e criativa. Estamos a aprender de uma forma diferente, de uma forma diferente. Cada um aprende à sua maneira.		

	Artefactos	Construção de produtos finais	[A finalidade dos materiais educativos produzidos no projeto é a] apresentação aos colegas.	Realizamos exposições.	Criação de uma nova história, com base numa mistura de três histórias dos diferentes países. Criar um livro. Produto final, como trabalho final, foi uma peça de teatro. Para exposição. Filmagens, vídeos, fotografias,	
--	-------------------	--------------------------------------	---	------------------------	---	--

caracterização do projeto	Covid-19	Impacto causado	Terminariam agora em junho de 2021 e têm uma extensão de 12 meses devido à pandemia. A última viagem Erasmus foi a Itália, (...) em fevereiro de 2020 (...) já estávamos com receio de apanhar o vírus. (...) projeto ficou em banho-maria. Viemos para casa em março. Estivemos a acabar tarefas, mas com os alunos à distância. (...) o constrangimento maior foi a nível das mobilidades presenciais. (...) cada um fechar-se no nosso espaço físico e até digital. Contactamos, mas a nível de trabalhos entre professores.	Neste momento temos 3 projetos que estão a parados devido à pandemia. Houve um ou outro (...) que já estavam a começar em força há umas 2 ou 3 semanas para retomar. Os Erasmus são mobilidades basicamente. (...) Isso tudo parou (...). Alguns projetos tentaram fazer encontros online.	Isto mexeu muito comigo realmente. Aulas online. Trabalhos (...) online.	
----------------------------------	-----------------	------------------------	--	---	---	--

1.1.6. Cruzamento da análise de conteúdo à Direção Executiva e aos Coordenadores com os professores membros do Clube Europeu

Caracterização dos entrevistados

As idades dos entrevistados estão compreendidas entre os 49 e os 66.

Os docentes são profissionalizados, e contam com 26 a 45 anos de serviço. Somente um deles tem somente 10 anos de serviço na Escola_A. Os restantes têm mais de 27 anos de serviço naquela instituição.

Relativamente ao percurso nos projetos do programa Erasmus+, o membro do Conselho Executivo entrevistado nunca fez mobilidade, mas desde o início dos seus 18 anos nos cargos executivos, participa nas receções das mobilidades dos parceiros dos projetos na Escola_A. Os coordenadores estão diretamente envolvidos, participando, nos projetos do programa Erasmus+, inclusivamente nas mobilidades, um desde 2013, e outro desde 2016. Tendo um deles, E2, colaborado e coordenado mais de 4 projetos, outro, E4, sem saber precisar muito bem, entre sete a oito projetos Erasmus+ e já anteriormente participado no Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida, em dois projetos Comenius, consideramos que todos têm uma vasta e considerável experiência neste tipo de projetos europeus.

Os entrevistados que são professores membros do Clube Europeu têm todos formação de professores de línguas e todos exercem naquela instituição há mais de 33 anos. O entrevistado que pertence há menos tempo ao Clube, E6, colabora desde 2016 e o que colabora há mais tempo integrou-o em 1997, iniciando a sua jornada nos programas europeus com um projeto ao abrigo do programa Sócrates, e nunca parando a sua colaboração até ao presente.

Todos os entrevistados têm um percurso bastante impressionante nos projetos do programa Erasmus+. Contudo, E3 e E5 destacam-se, com a participação em todos os projetos do programa Erasmus+ que foram implementados na Escola_A.

Os docentes consideram que o seu profissionalismo⁵⁷ foi influenciado, à exceção de E6, pois apesar de quase todos já se considerarem, usando a expressão de E5 “out of the box”, estes asseveram que a sua ação docente foi alterada. E3 refere que “só podia mudar. (...) Aprendemos, e isso transforma a pessoa enquanto ser e enquanto profissional”. Esta afirmação é colinear com a de E2 que afirma que “uso muito da minha experiência de lá fora, destes momentos informais, mas que são de enorme aprendizagem” e com E4 que assevera que a sua ação docente foi fortemente alterada “sim, sem dúvida. O Erasmus representa uma oportunidade de desenvolver a aprendizagem através dos projetos, e eu acho que devem ser levados para dentro da sala de aula”.

E1 não teceu qualquer consideração sobre a sua atividade docente, mas é razoável por estar há 18 anos em cargos executivos, mas generalizando a todos os docentes referiu que “nós tentamos mudar também a nossa maneira de estar, em especial dentro das salas de aula”.

De modo unânime, os entrevistados garantiram que a sua paixão pela profissão, alterou-se. E2 revela que “foi engradecida”, de modo mais expansivo, E4 revela que a experiência dos projetos Erasmus+ é “altamente impactante. Experiência inolvidável”. E5 refere que “por vezes”, alegando que toda a burocracia associada aos processos afeta a sua profissionalidade⁵⁸.

⁵⁷ Stenhouse (1984)

⁵⁸ Nóvoa (1997).

Caracterização das políticas educativas internacionais (macropolíticas)

Todos os entrevistados focam o interesse social da educação, referindo a partilha de conhecimentos que está associada aos projetos do programa Erasmus+. Tal como sublinha E3 “todos têm coisas a nos ensinar (...) essa partilha enriquece-nos a vários níveis”. E1 refere que estas vivências no que concerne aos alunos “dálhes uma cultura geral enorme, [mas] também para os professores”. E2 admite que esta partilha é a hipótese para termos “uma Europa sustentável e inclusiva”. O discurso de E4 consolida esta ideia referindo que “há objetivos que são definidos pelo programa a nível europeu”.

A ideia destes projetos potenciarem o desenvolvimento de relações transnacionais são unânimes, sendo que “todos os parceiros (...) entendem o que é o espírito Erasmus” como refere E2. E3 menciona que os projetos levam à “criação de amizades e em alguns casos as amizades mantiveram-se depois do projeto”. Segundo E2 “a Europa é feita de diversidades, que ao nos tornarmos União não deixamos de ser diversos, e por isso a União ainda tem mais a enriquecer-se”. Tal implica concomitantemente o desenvolvimento de um sentimento de pertença, não só pelo seu próprio local de origem, como E5 transpôs para palavras “representar a escola, a Madeira e Portugal”, e consonante com E6, mas também pelo “desenvolvimento do espírito europeu” (E4) que segundo E3 “abriu a nossa escola (...) levou a Escola_Além-mar”.

Ambos os grupos de professores partilham a ideia de que a experiência dos projetos Erasmus+ proporciona “uma maior abertura a todas as diferenças”, tal como E3 menciona, e que se vivencia “a multiculturalidade, no sentido da aceitação de diferença” (E2). É neste sentido que a promoção da inclusão “não apenas na diferenciação humana e nas características que o ser humano pode ter” (E2), mas

também, tal como E6 alude, a “dar-lhes oportunidade que façam essa experiência” e que “desde pequeninos, têm de aprender que nós todos (...) somos seres humanos iguais e que temos de ter o direito às mesmas oportunidades” (E5).

Segundo a visão dos docentes membros do Clube, a importância da integração nestes projetos passa também pela prevenção e combate aos comportamentos de risco, uma vez que até as temáticas mais delicadas e controversas são abordadas, o que ajuda a que seja a “escola (...), sem dúvida, [seja] um lugar em que estas coisas podem ser abordadas” (E6). Também E2 menciona que “quando vão lá e encarnam e entendem essa diferença e percebem-na não como assustadora e desconfortável, mas sim como interessante”, o que na nossa perspetiva revela outra vertente dos comportamentos de risco, e atrevemo-nos a focar a prevenção de radicalismos violentos.

Tal como referido por todos os entrevistados, “faz parte do espírito de Erasmus (...) que o acolhimento dos alunos fosse feito no âmbito do seio familiar” (E2), e segundo E1 esse “intercâmbio (...) faz com que os miúdos cada vez mais tenham vontade de conhecer realmente outros países”. E3 assume que: “A nível pessoal eu acho que a mudança deveu-se a ter contacto com pessoas de vários países”.

Os docentes entrevistados, de modo generalista, assumem que esta envolvência em atividades locais ou transnacionais, auxilia na formação de cidadãos críticos e responsáveis, que “dá uma abertura de cabeça” (E1) e promovem a partilha de valores e atitudes europeus.

A Educação europeia é distinguida pelos entrevistados dada a colaboração internacional de organizações de participantes, revelada nos “parceiros estrangeiros” (E6) e no “eTwinning que se assume como uma comunidade transnacional de professores. Fonte de comunicação que resulta na criação de novas parcerias” (E4).

E2 revela que “consideramos uma boa mobilidade, aquela em que não passamos excessivo tempo dentro das salas”, pelo que tal como os restantes entrevistados assumem nos projetos do programa Erasmus+ contextos abertos e flexíveis. E4 reforça esta ideia dizendo que “o Erasmus vê com bons olhos que haja uma aproximação cada vez maior dos três tipos de aprendizagens (formal, não formal e informal). O informal e o não formal são um apoio fundamental ao ensino formal”.

Todos os entrevistados referem o intercâmbio de práticas existentes, manifestando, tal como E1, o interesse na “troca de experiências, de conhecimento (...) impressões com os programas estrangeiros da Europa e os programas de Portugal. (...) a formação dos docentes”. Também E4 menciona a “oportunidade de viver de perto com outras realidades educativas (...) trazer para o nosso seio exemplos de boas práticas e (...) partilhar as nossas boas práticas com colegas de outros países”. E2 revela que durante estas trocas de impressões os parceiros “ficam sempre um tanto deslumbrados (...) com as propostas que temos, de clubes (...) algumas propostas extracurriculares que fogem ao currículo”.

E3, em concordância com os demais, afirma que “o projeto Erasmus até veio mudar mentalidades. Tem sempre a participação da comunidade envolvente, dos pais, das entidades camarárias, governamentais”. E2 concorda, dizendo que “a participação é global! A escola, a comunidade toda se mobiliza!” Assim, a colaboração de todos os atores do processo educativo é visível, especialmente no caso das famílias, pois “os miúdos vão e ficam nas casas das famílias anfitriãs” (E5).

A aprendizagem ao longo da vida é contemplada na vertente da adaptação às mudanças da vida, e no desenvolvimento de novas habilidades para enfrentar novos desafios que aumentam o seu conhecimento e compreensão do mundo ao seu redor. No discurso dos entrevistados tal é aplicável a docentes e estudantes. E3 refere que

“É um obstáculo que eles têm de ultrapassar nessa semana, e eles ultrapassam. Eu acho que isso os prepara para a vida”. Também E5 diz “reforçar a ideia sistematicamente para a importância do inglês”. E6 argumentando para professores e alunos afirma que “nós ganhamos vivências e experiências”.

Segundo os docentes, estas vivências e experiências visam cumulativamente a partilha de tradições, costumes e valores culturais.

O investimento financeiro é referenciado por todos os entrevistados, embora muitos foquem as limitações financeiras existentes e inerentes à condição de ilhéu.

E4 sobre este tópico refere que “os projetos que são financiados acabam (...) por visar os objetivos definidos a nível nacional e europeu: o ambiente, o equalitarismo, a inovação pedagógica, o desenvolvimento do espírito europeu, o conhecimento do património do europeu: arquitetónico, cultural e STEAM”. Refere ainda que “só assim houve um Incremento no orçamento do programa”.

Caracterização das políticas educativas nacionais (mesopolíticas)

A “oportunidade de desenvolver a aprendizagem através dos projetos” (E4), seja por professores ou alunos, brota da criação deste espaço de formação, comunicação e informação, que é o Clube Europeu. Sabemos que os clubes europeus nas escolas visam proporcionar aos alunos uma compreensão mais profunda e contextualizada da UE, bem como os desafios e oportunidades que enfrenta atualmente. Tal estende-se aos docentes, pois este espaço também lhes permite participar em “ações de formação de professores” (E2) a nível internacional, no âmbito dos projetos Erasmus+, o que é consolidado nesta escola pois E3, referindo-se a este quadro, afirma que participou “em outros projetos”. Tal é subentendido no discurso da maioria destes entrevistados.

Contudo, E4 é responsável por uma ação KA1 que não está sobre a alçada do Clube Europeu. Segundo este entrevistado esta “KA1 é uma ação que se inicia com o desenho de um projeto que tem como objetivo colmatar as necessidades na instituição (...) apoio aos professores da aplicação da lei da flexibilidade curricular”.

Posto tal, e segundo conseguimos apurar, é nas ações KA2 que existe uma maior participação da comunidade envolvente nas atividades escolares, começando pela participação das famílias neste processo. E1 afirma que “são famílias escolhidas (...) receber os miúdos em casa e com responsabilidade”. Também E4 corrobora com esta informação, a qual é complementada por E3 que declara que “o projeto Erasmus até veio mudar (...). Até a receção de entidades regionais e estrangeiras na nossa escola para formação dos alunos, (...), a escola começou a abrir-se à comunidade e a comunidade começou a vir à escola. (...) Abriu a nossa escola à comunidade envolvente e tem sempre a participação da comunidade envolvente, dos pais, das entidades camarárias, governamentais, da Secretaria de Turismo”.

Esta abertura cultural partilhada por todos os entrevistados, e a, imensamente mencionada, integração de valores europeus na Escola_A através de projetos transnacionais, suscita alguma expectativa de mudança educativa, em muito, possível devido à autonomia decretada/ construída que possibilita a candidatura aos projetos do programa Erasmus+ pela própria entidade. E que segundo E3 “permitiu o surgimento de imensos clubes, imensos projetos”. E4 argumenta que na conceção das candidaturas que a escola submete é “importante em termos de avaliação é o impacto à instituição. Em sede de projeto é importante criar um plano de impacto na instituição. (...) vão além da instituição, ao nível local, ao nível regional, ao nível nacional e ao nível transnacional”. Auferindo do mesmo fio condutor, E5 refere que,

nas propostas de candidaturas por outras organizações internacionais, “a Escola_A aceita ou não”, revelando a sua própria autonomia.

Caracterização das políticas educativas regionais e locais (micropolíticas)

Esta descentralização do poder é evidente nas afirmações que levam a confirmar a gestão dos projetos pela própria instituição. E1 afirma que “o Conselho Pedagógico é o órgão realmente apoia bastante (...) todos os projetos”, sendo que “E2 e o E4 (...) são eles que mexem no dinheiro, E2 é o Coordenador do Clube Europeu e o E4 é um dos coordenadores regionais, e é nosso professor”. E5 revela alguma autonomia financeira da própria instituição com as verbas que lhe são atribuídas pela Agência Nacional Erasmus+, pois afirma que “estamos a comprar alguns projetores com algum dinheiro (...) de alguns projetos”.

Verifica-se que é a própria escola que organiza toda a dinâmica de gestão dos projetos, desde a gestão dos horários, bem como dos próprios docentes envolvidos. E2 revela que “em 2013 houve um reerguer do Clube Europeu (...) passa a ter este perfil de implementador de projetos Erasmus”.

Também E3 indica-nos, em consonância com o discurso dos restantes que o Clube Europeu da Escola_A tem uma dinâmica própria e que “mesmo tendo um coordenador, que é a pessoa de contacto para todos os projetos, (...) tivemos de fazer a divisão [de projetos] entre colegas, atribuindo tarefas”.

A panóplia de projetos que a Escola_A implementou com parceiros europeus, dentro e fora do âmbito do seu clube europeu, em conjunto com os “diversos projetos” (E1), como menciona E6 “outros projetos é o Eco Escolas é o clube Viver a Vida é a Bandeira Azul, nós temos uma série de projetos”, leva a uma diversificação da oferta

escolar. Assim, unanimemente os docentes consideram que estes projetos do Erasmus+ “melhoram, substancialmente” (E3) a escola.

E2 afirma que os projetos desenvolvidos no âmbito do Erasmus+ são “um enriquecimento para o projeto educativo da escola”. E4 complementa afirmando que “há uma Escola_A antes do Erasmus e depois do Erasmus”, considerando mesmo que esta mudança se deve ao “impacto na filosofia pedagógica da instituição”. Segundo E3 “Nós sempre tivemos apoio. Acho que tudo o que está no papel [PEE], promove de certeza esta abertura para inclusão dos projetos europeus nos currículos, nas nossas aulas, nas atividades lúdicas psicopedagógicas, até extracurriculares”.

Apura-se que o PEE revela o incentivo a experiências e práticas entre escolas a nível europeu. E6 afirma que “procura-se que a comunidade toda integre essa dinâmica”, confirmando assim o favorecimento da cooperação dos diversos elementos da comunidade escolar. E4 salienta que existe “vários tipos de colaboração. (...) Desenvolvimento de atividades específicas dos projetos em sala de aula, preparação de atividades para participação em eventos que vão ocorrer no âmbito dos projetos (...) participação nas atividades de mobilidade”.

Apesar do anterior exposto, e de E1 e E5 referirem o favorecimento da participação dos alunos em atividades da escola, E3 mantém algumas reservas, alegando que “não é fácil envolver professores nem alunos”. E2, E4 e E5 não comentaram. Contudo é de concordância geral dos entrevistados que existem beneficiários indiretos do projeto, pois os projetos têm uma dimensão globalizante, “isto envolve uma série de professores, com as suas turmas, que muitos deles não estão diretamente relacionados com o projeto” (E4).

E3 revela que o impacto a nível do cumprimento do regulamento interno da escola revela-se “quando eles se interessam pelo projeto Erasmus, eles sabem que a

participação na vida escolar tem de ser positiva. Não podem faltar, não podem ter más notas”, complementando que “alterou-se e a postura de estar na escola”. Já os restantes entrevistados não comentaram, ou asseveraram que “depende dos alunos” (E6). E2 confidenciou-nos que “Já me atrevi a levar alunos, (...) que não tinham de maneira nenhuma uma conduta, o mais adequado e responsável nas aulas, pensando que isso iria ser metido per si para que a eles se mudassem a sua estratégia (...) não foi fácil! Foi uma viagem com alguma atribulação”.

No discurso dos docentes é facilmente identificável a mudança no perfil docente. E3 evidencia na sua experiência “mudado a vários níveis: Didaticamente. (...) na forma de ensino. Na relação com os colegas, quer com os funcionários, mudou imenso. (...) A nossa gestão do currículo, na nossa gestão da aula, e na nossa interação com os alunos”. À exceção de E5, todos os entrevistados evidenciam a implementação de novos métodos e técnicas na sua atividade profissional. Mas no que concerne ao favorecimento do conhecimento docente, ao desenvolvimento de competências e habilidades, e de espírito de compreensão, aceitação e respeito, todos são concordantes, facultando diversos exemplos pessoais.

Currículo

Os entrevistados de forma unânime consideraram que a nível do conhecimento os projetos do programa Erasmus+ proporcionam um alargamento das oportunidades de aprender, que culmina num enriquecimento do conhecimento. E2 garante que “é esta interligação entre o curricular e o que está previsto no formulário do projeto Erasmus que faz com que haja um enriquecimento para os alunos e para (...) o processo de ensino aprendizagem”.

Todos os entrevistados admitem que esta mobilização de experiências internacionais permite a aquisição de conhecimento pelos seus aprendentes, note-se que aqui também estão incluídos os docentes, que podem ser considerados aprendentes mais experientes. Estas experiências, segundo E1 “dá-lhes uma bagagem cultural”, pois a “a implementação e desenvolvimento desses projetos, ou seja, os conteúdos desses projetos e as atividades, não de mobilidade, (...) podem, e (...) devem ser levados para dentro da sala de aula” (E4).

Somente o discurso de E1 não alude à promoção de competências TIC e à melhoria das competências de responsabilização das aprendizagens.

Apesar de alguns dos entrevistados não expressarem linearmente em palavras, todos focam a presença das temáticas alusivas a uma cidadania ativa e responsável, a par e passo com o desenvolvimento das competências sociais nestes projetos internacionais que, “levados para dentro da sala de aula” (E4), fazem com que “os alunos [tenham] um nível de responsabilidade, com a atividade formal, incrível” (E4).

Na visão dos entrevistados, estes projetos “Cria um à-vontade diferente nos alunos. (...) Prepara-os para o futuro” (E1). Pois “essa consciência faz com que eles cresçam” (E2), “fiquem desejosos por parecer bem” (E6), assim, “quanto melhor os nossos alunos estiverem preparados para responder ao nível global, melhor estarão preparados para responder ao nível específico” (E4) elevando o seu poder emancipatório”.

É aparente a interdisciplinaridade que transparece seja pela coesão de diversos saberes, pela abordagem sob a perspetiva de várias disciplinas ou mesmo pelo estabelecimento de conexões entre os conteúdos que observamos nos discursos de todos os nossos entrevistados. E5 descreve como “um trabalho bastante cooperativo (...) das várias disciplinas da escola. (...) Nestas apresentações (...) engloba muitas

disciplinas desde música, teatro, dança, inglês, história, ou até Geografia. Portanto, isto é cooperação. As disciplinas cooperam entre si”.

Podemos agregar estas evidências às da flexibilidade curricular, dada a heterogeneidade dos aprendentes, seja pelas diferentes nacionalidades, seja pelas diferentes idades, turmas, ou mesmo aprendizagens prévias, o trabalho culturalmente significativo, a nova organização de espaços e tempos de aprendizagem, recorrendo a diversas estratégias e atividades que aglutinam aprendizagens das diferentes áreas, que são referidas pelos docentes entrevistados.

Tal como E5 revela, são “alunos diferentes”, E6 complementa dizendo que uns são “empenhadas desejosas de mostrar de parecer bem”, mas outro “grupo de alunos que já não foi tão empreendedor”. E3 assume que o “Erasmus é o conhecer, integrar-se, agregar-se e fazer, ser, fazer, conhecer, estar, saber”. E5 revela que as “novas maneiras de lecionar” constituem uma alternativa que “no currículo normal eu não iria ter tempo para isso”. Contudo, também E5 revela que “Já aconteceu eles terem que ir ter com professores (...) eles estão a perder um bocado (...) dos conteúdos que estão selecionados na disciplina que eles têm, entretanto, podem ter saído um bocadinho para organizar, para participar, mas está aprendendo outra”.

E6 alega que “não precisei de sair do currículo para poder encaixá-lo no projeto Erasmus, eu consegui conciliar as duas coisas. (...) Transformá-lo ou pelo menos procurar outro tipo de interpretação”. E3 exemplifica afirmando que “Trazer a temática para o 7º ano com os conteúdos do 7º ano gramaticais. (...) No 8º ano eu daria a temática não abordada no 7º. Fazia assim a gestão do currículo por minha iniciativa”.

A mudança curricular patenteia-se no discurso dos professores. E2 considera que “os alunos aprendem muito mais em muitos [momentos] não formais. E4 assume que os projetos pressupõem aspeto “diferente do trajeto pedagógico formal”, sendo

que E5 disse-nos “considero [que há muitos instrumentos e muitos procedimentos a auxiliar o desenvolvimento curricular]”. Porém, E6 alerta para que “os professores alegam um currículo muito extenso. Alegam que têm os programas para dar e muito poucos são aqueles que se sentem motivados, interessados para participar”. Mas E4 insiste que são “vivências alternativas”, que propiciam a “criação de autoaprendizagens”.

E2 frisa que é uma “oportunidade de desenvolver a aprendizagem através dos projetos. A implementação e desenvolvimento desses projetos, (...) levados para dentro da sala de aula. E6 refere que estes programas Erasmus (...) não são projetados nem delineados para o currículo”. Mas E4 reforça que os projetos desenvolvidos no âmbito do programa Erasmus+, viabilizam uma “aprendizagem através de projeto”.

Somente E3 e E4 referiram que os projetos propiciam uma abordagem centrada no quotidiano, apesar de todos referirem o impacto determinante dos estudantes ficarem no seio familiar de outras culturas e vivenciar as suas culturas de perto. Não foi dado grande enfoque por parte de nenhum dos participantes das atividades realizadas na comunidade, apesar de atestarem a sua existência. O mesmo ocorreu quando referenciaram que “as temáticas todas foram ligadas ao meio ambiente e conservação da natureza, preservação da cultura, migração, emigração, aceitação e respeito” (E3), sendo que E6 referiu que a temática que estava a trabalhar era “moderníssima”, e que abordavam “os problemas sociais (...) que acontecem nas idades destes alunos”, mas nunca referindo o despertar para a tentativa de resolução dos mesmos.

Caracterização dos ambientes de Aprendizagem dos projetos do Erasmus+.

À exceção de E6, todos os entrevistados aludiram ao facto das aprendizagens desenvolvidas no âmbito do Erasmus+ ocorrerem em contextos formais e não formais. E3 refere que em cada projeto “tem sempre o cariz formal, na escola (...) as visitas de estudo (...) conferências (...) os momentos informais que são os alunos nas famílias com outros alunos e nós também com os colegas após a hora de saída do trabalho escolar. (...) mas através dos quais nós aprendemos muito”. A complementar a perspetiva não formal, E2 refere que cada projeto tem de “garantir suficiente outdoor learning”. Tal assevera a nossa análise documental ao documento de referência do programa Erasmus+.

Os docentes descrevem os ambientes de aprendizagem como propícios à “construção de cidadãos responsáveis e que têm de conviver entre si” (E1). E3 revela que assim “formamos (...) um cidadão preparado para o mundo, para o Futuro”.

Todos os docentes são unânimes ao indicarem que a promoção da inclusão é vivenciada nos projetos. Seja no favorecimento do acesso a pessoas desfavorecidas, como na promoção da inclusão social, visando a aceitação do próximo. E2 afiança que nos projetos do Erasmus+ “Temos que levar os alunos que têm menos condições financeiras”, o que corrobora com a análise por nós efetuada ao guia do programa Erasmus+. Todos os docentes referem que nas mobilidades já acompanharam alunos com mobilidade reduzida, nomeadamente E5 revela que “alunos até com cadeira de rodas já foram”.

Porém, por unanimidade também revelam que embora tentem “sempre dinamizar por toda a escola para dar oportunidade a todos os alunos e a todos os colegas de participar” (E3), muitos dos “alunos são escolhidos pelo grau de participação num determinado projeto” (E3). Justificam-se asseverando que “há

seleção de alunos. (...) até porque o próprio programa do projeto estipula. (...) 4-5 alunos o máximo”. O que confirmamos pelos formulários de candidatura que analisámos e pelo próprio delineamento do financiamento do programa constante no guia do programa Erasmus+.

O Multilinguismo, e a comunicação em língua inglesa, fortemente evidenciado nos documentos que analisámos, também é unissonamente referido como uma mais-valia da implementação destes projetos.

Inequivocamente, os docentes referem o dinamismo das atividades inerentes aos projetos, bem como evidenciam a especial motivação e desenvolvimento de estratégias de cooperação pelos alunos e pelos próprios docentes. Contudo, saliente-se que o gosto por ajudar os outros não teve aqui qualquer enfoque.

Os entrevistados, quando solicitado para quantificarem, numa escala de zero a dez, o nível de autonomia e de criatividade do desempenho dos alunos, atribuíram valores superiores a 7, sendo que os que não quantificaram afirmaram que os projetos implicam atividades que são “Promotoras da autonomia” (E4).

No que concerne à aprendizagem significativa, os entrevistados revelam no seu discurso indicadores de que os conteúdos são potencialmente significativos, sendo que os aprendentes se interessam pelas aprendizagens, envolvendo-se ativamente nelas, partindo do que sabem previamente. E1 revela que os alunos “querem trabalhar as temáticas”. E2 revela que “eles próprios, (...) tem consciência que há determinado tipo de benefícios que vão ocorrendo. (...) alunos que faziam comentários e perguntavam coisas (...) as perguntas implicam conhecimento”.

Em consonância com os referenciais do programa Erasmus+, também o coletivo dos entrevistados revelou a vertente do humanismo patente no desenvolvimento destes projetos. Permitem “aprender que nós todos (...) somos seres

humanos iguais e que temos de ter o direito às mesmas oportunidades” (E5). Todos os entrevistados estabelecem conexões entre as vivências das atividades dos projetos com o desenvolvimento da capacidade de criar, vendo a arte e a cultura como uma “vivência altamente promotora do desenvolvimento pessoal” (E4), da qual “ficam sempre valores” (E6).

Todos os entrevistados ao longo do seu discurso são unânimes no desenvolvimento da comunicação seja falando com especialistas, a realizar apresentações ou na disseminação dos resultados dos projetos.

O empreendedorismo também é abordado por todos, sendo justificado o seu desenvolvimento pela “abertura para o mundo” (E5) ou mesmo pela capacidade de se “adaptar às circunstâncias” (E2).

Ambientes de aprendizagem emergentes nos projetos do Erasmus+.

Pelo discurso dos entrevistados inferimos que nestes ambientes de aprendizagem emergentes assistimos a uma aprendizagem situada fruto de serem desenvolvidas habilidades sociais, num dado meio sociocultural que evidencia a transferência de conhecimentos e habilidades de atividades do quotidiano, pois durante as mobilidades os aprendentes, inclusive os professores, “fazem exatamente a vida local” (E4).

A participação periférica evidencia-se nas entrevistas destes professores, pois o “conhecer homólogos de outros países” (E4) e o discurso valorativo da participação ativa dos aprendentes nestes projetos com o enaltecimento dos “alunos realmente muito, empreendedores e motivadores e motivados” (E6), mas também dos docentes, que tal como os alunos, aprendem de “uma forma interativa” (E5), num trabalho que tem é “essencialmente o cooperativo e participativo” (E3). Todos os docentes referem

o recurso a ferramentas na prática, que são de diversas. Estas podem ser desde uma visita de estudo “quando vão às fábricas, (...), conhecer a produção (...) eles vão depois, (...) conseguir entrelaçar com conteúdos” (E2) num debate de ideias, a por exemplo as “mobility tools” (E1) ou o “eTwinning⁵⁹” (E4).

As análises das entrevistas a estes professores revelam que os projetos do Erasmus+ cumprem os pressupostos para a denominação de comunidade de prática, pois envolvem a colaboração de pessoas com interesses e objetivos comuns, que trabalham juntas para aprimorar sua prática e compartilhar conhecimentos. Além disso, os projetos fornecem oportunidades para a aprendizagem colaborativa, a troca de ideias e a reflexão sobre a prática, o que é fundamental para o desenvolvimento de uma comunidade de prática efetiva.

Neste encadeamento, todos os docentes, à exceção de E1 referem diversos indicadores de uma diferente abordagem à aprendizagem, começando no ambiente não tradicional, passando pelas “autoaprendizagens” (E4), onde cada um “cada um aprende à sua maneira” (E5), culminando assim no desenvolvimento do pensamento crítico. Fazendo assim “toda a diferença, (...) Viu a sua utilidade” (E5). Vislumbra-se assim a Matética onde os métodos não formais fazem com que as atividades sejam “diferentes daquelas que são as atividades curriculares normais” (E4), pois “as aprendizagens são (...) mais centradas no processo” (E5) e minimizando intervenções, com “cada um deles a se especializar no seu projeto, o mais possível” (E2) visando a aprender a aprender.

Todos os entrevistados atestam a construção de produtos intermédios e finais, os quais constituem os artefactos destas comunidades de prática, em que “muitos deles resultam em novas metodologias, (...) em enriquecimento do património da

⁵⁹ Plataforma de colaboração para escolas e professores na Europa. <https://www.etwinning.pt/site/>

instituição. Resultam em novos projetos, em novas relações pessoais, no aumento da rede de trabalho” (E4).

No decorrer de todas as entrevistas foi mencionado o impacto causado pela pandemia COVID-19. Os relatos aferiam a “extensão de mais um ano” (E4) de todos os projetos da Escola_A, os constrangimentos por “não termos a possibilidade de fazer mobilidades” (E2) e advindos da possibilidade do início de “mobilidades virtuais” (E2).

4.6. Análise de conteúdo aos professores participantes em mobilidades – leitura horizontal

Quadro 22

Análise de conteúdo aos professores participantes em mobilidades – leitura horizontal

Categoria	Subcategoria	Indicadores	E7	E8	E9	E10	Obs.
Caracterização do entrevistado	Idade		44	48	54	60	
	Tempo de serviço		22	25	34	35/36	
	Percurso profissional		Trabalha nesta escola há 5 anos.	Trabalha nesta escola há 22 anos.	Trabalha nesta escola há 28 anos.	Trabalha nesta escola há 34/35 anos.	
	Percurso académico		Formação de professores de línguas.	Formação de professores de Físico-química.	Formação de Professores de Português.	Formação de professores de línguas.	
	Ano de escolaridade						

	Percurso nos Projetos Erasmus+		Participa nos projetos há 4 anos. Anteriormente, diretamente envolvido em 2 projetos, mas com colaboração em vários projetos. Atualmente subcoordenador de 1 projeto e colabora nos outros.	Envolvida de forma pontual, por convite, num projeto há cerca de 5 anos. Presentemente não está envolvida em nenhum projeto.	Desde 2017 até 2020. Acompanhou um projeto: NFGE. Participação ativa. Participação nas atividades da escola no projeto "Let's Be a Rainbow".	Só colaborei na ida. Acompanhou um projeto: NFGE.
	Mudança no Profissionalismo	Ação docente	Sim em larga escala.	Vou para trazer o máximo que posso para ter impacto na minha atividade. Fiz questão de quebrar aquela formalidade.	Não me ocorre nenhuma situação que eu possa dizer que veio alterar substancialmente, ou que veio alterar. Tudo aquilo que nós fazemos de diferente que enriquece o nosso currículo ou pelo menos a nossa experiência profissional, tudo aquilo que vem enriquecer altera	Não diria que mudou, mas abriu-me outras perspectivas.

Caracterização das políticas educativas internacionais					sempre a nossa experiência e o nosso percurso. E considero que a esta mobilidade foi muito enriquecedora.	
	Mudança na Profissionalidade	Paixão pela profissão	Muitas também. Dar valor ao que temos. Eu gosto verdadeiramente, acho que tenho a capacidade de envolver os alunos, os levar a trabalhar. Gosto dos levar a descobrir, alargar horizontes e gosto de acolher.	Apaixono-me mais cada vez que tenho esta oportunidade de aprender. Fiquei mais apaixonada do que aquilo que já era. Isso faz com que eu goste mais ainda daquilo que eu faço.	Eu gosto muito de lecionar. (...) Às vezes há altos e baixos, (...), mas acho que a participação nos projetos faz parte dos altos (...) posso dizer que altera positivamente a minha paixão.	A paixão é sempre a mesma, apenas deu uma perspetiva diferente. (...) Sempre procurei fazer tudo pelos meus alunos.
	Mudança na ação discente	Gosto pela aprendizagem				
	Interesse social da educação	Partilha de conhecimentos	O indivíduo que participa neste projeto vem muito mais rico do que um que não participe na minha perspetiva, seja ele aluno, seja ele professor.	Trago estratégias novas, metodologias,	Enriquecedor em termos sociais. Só temos a ganhar com os projetos Erasmus a todos os níveis.	Ver uma escola toda unida... Mudou a minha perspetiva em relação ao acolhimentos dos outros países.

		Desenvolvimento de relações transnacionais/transcontinentais	Nós tínhamos a Roménia e a Suécia como países e a Turquia, por exemplo, como países participantes.	Escola da Suécia.	Estavam envolvidos dois países do Norte, a Letónia e a Lituânia e depois estava envolvida a Espanha e também outros países latinos, Espanha, Itália e Portugal. Mantiveram os grupos durante os primeiros tempos.	Fomos a Saragoça. Fomos bem recebidos. Eles tratavam-se por irmãos.
		Sentimento de pertença	Gosto de acolher e de darmos aquela boa imagem que o português tem de bom, de bom hospitaleiro. Aproximam-na do mundo, sobretudo numa região insular,		Abertura de horizontes, eles vêm mais abertos	Fizeram-nos sentir bem.
		Respeito pela diversidade	Senti a resistência em quando eu falava irmos a Turquia que os pais eram mais receosos do que quando vamos à Suécia.	Sim, sem dúvida. Comparamos valores.	Entrar na área daqueles que são os valores. Conhecer outras pessoas diferentes daquelas que	Sim.

			E, na verdade, a Turquia era o país mais parecido connosco enquanto escola do que a Suécia, que era o mais distinto.		estão habituados a conhecer.	
		Promover a inclusão social	Conhecer diferentes perspetivas.		Conhecer outras perspetivas.	Haviam várias nacionalidades e os alunos tinham estado a preparar atividades com cada país (...) dançavam e falavam com todos os países.
		Prevenir e combater os comportamentos de risco			Estas temáticas, (...) ao nível das relações humanas e outras que são urgentes para toda a sociedade, para todos, para toda a humanidade.	Não vi nenhum aluno a se comportar mal.
		Envolver os cidadãos em atividades locais ou transnacionais	Nós partimos às 4:00 da manhã e as famílias que tinham acolhido os nossos alunos vinham em família larga, (...) Despediram-se e agradecer a	Fomos para uma escola da Suécia.	A mobilidade que eu fiz foi á Letónia. Conviver com outros colegas, com outros da mesma idade,	Nós em Espanha.

			oportunidade de terem acolhido um aluno nosso.		mas de outras países,		
		Formação de cidadãos críticos e responsáveis	O (...) tema tinha muito a ver com a parte do meio ambiente e das relações humanas e da conjugação destas 2 coisas na formação do indivíduo. Estamos a tentar capacitá-los nesse âmbito, no poder de escolha e no poder de decisão. Um cidadão, mais informado, mais autónomo, mais crítico, mais colaborando, mais compreensivo, mais agradecido. É um melhor indivíduo, portanto, do ponto de vista pessoal, como do ponto de vista académico.	Sensibilização dos jovens para estas temáticas, para os Direitos das crianças que muitas vezes desconhecem, ou que sabem que têm mas que os adultos não as deixam ter.	Projeto que tem como objetivo alertar para os problemas ambientais, para as questões ambientais e criar algumas regras de atuação. Para que os alunos tenham estejam, alerta e saibam o que melhor fazer.	Sem dúvida, porque o Erasmus promove (...) porque eles têm que saber como se sentar, como assistir a uma conferência, como participar numa dança (...).	

		Promoção de valores e atitudes	Houve muitos pontos pessoais do nível do ser, o dar sem esperar nada em troca, que eu aprendi. A noção de estarmos agradecidos, (...) trago sempre destes projetos, de todas as viagens que vou. Sim, [promotor de valores e princípios]. Ambos, implícitos e explícitos.	Sensibilização destes jovens.	Sim, sim, sim, sem dúvida. Desenvolvimento pessoal e social. De urgência, como é o caso da sustentabilidade (...) coincidentes com aqueles que são os grandes objetivos da União Europeia que é o manter a União (...) compreender as diferenças e criar espaços de relações e amizades.	Quando nos despedimos... aquilo é choro e lágrima. Muito, muito [o contexto é afetivo]. Sem dúvida.	
	Educação europeia	Colaboração internacional de organizações de participantes	Era um projeto com 5 países (...) Portugal, Roménia, país coordenador, Itália, Suécia e Turquia, entretanto, (...) resolvemos avançar para um novo projeto, também coordenado pela (...) Roménia,	Aprendo com outras escolas. Fomos para uma escola da Suécia.	Compreender as diferenças e criar espaços de relações e amizades.	Colégio em peso a nos dar as boas-vindas.	

		Contextos abertos e flexíveis	Esta possibilidade de nós conhecermos uma parte do mundo é muito importante para nossa formação pessoal.		A multiculturalidade, acho que é o essencial que se tira destas aprendizagens.	Saber que existem diferentes culturas e aceitar as outras culturas.
		Intercâmbio de práticas	Algumas estratégias que vemos e que trazemos para aqui. Já aconteceu ir a uma escola e vermos uns degraus decorados, e dissemos que bem que ficava na nossa escola e trazermos a ideia para cá.	Aprendo com outras escolas. A Escola_Adotou o método de Montessori (...) fizeram aprender as potencialidades deste método.	E não me pareceu que o sistema deles tenha situações que me agradassem. Ou que me fizesse alterar a minha dinâmica em sala de aula. Vejo que essa troca de experiências com outros professores é sempre muito importante e nós ganhamos sempre muito com isso.	Vi outras coisas lá. A forma que fomos recebidos em Espanha foi diferente da que nós recebemos aqui.
		Colaboração de todos os atores do processo educativo	As famílias que tinham acolhido os nossos alunos.	Proximidade entre professores e pais. (...) Essa grande proximidade, os pais vão lá fazer as limpezas da escola.	Contactar os encarregados de educação no sentido de pedir autorizações Eu era a Diretora de turma, eu trabalhei com os colegas do	Outros alunos ficaram nas famílias de acolhimento. Os pais vieram-nos por ao aeroporto.

					Conselho de turma, nós trabalhamos estas mobilidades.		
					Ficar em casas de famílias.		
					Recebem alunos em casa.		
		Aprendizagem ao longo da vida		Vou disponível para aprender.			
		Partilha de tradições, costumes e valores culturais	Há coisas melhores na Madeira, e há coisas melhores no resto do mundo. E há coisas más na Madeira e coisas más no resto do mundo. Experimentámos diferentes meios de transporte, experimentamos diferentes comidas, fazemos coisas muito diferentes. Desenvolvimento cultural.	Termos contacto com essa cultura do país, com gastronomia diferente.	Eles são extremamente disciplinados. Sobretudo conhecer outras culturas!	Saber que existem diferentes culturas e aceitar as outras culturas.	

	Investimento financeiro	Financiamento dos projetos do Erasmus+	A limitação financeira, é o principal constrangimento.		O único aspeto que eu vejo negativo é não conseguir abarcar o maior número de alunos para as mobilidades.	
Caracterização das políticas educativas nacionais (mesopolíticas)	Mudança educativa	Criação de espaços de formação, comunicação e informação	Nós organizamos na escola pelo clube europeu.		A coordenadora [do Clube Europeu].	Na nossa escola, nós por acaso temos (...) deveria existir uma disciplina que os alunos pudessem escolher no currículo (...) lá na escola há as disciplinas extracurriculares.
		Participação da comunidade envolvente nas atividades escolares	Sessões de apresentação com elementos da Comunidade extra escola e representantes do meio, como as autarquias, as câmaras, a juntas, uma instituição, universidade.			
		Abertura cultural	Outras culturas.	Culturas (...) diferentes.	Novas culturas.	Saber aceitar a outra cultura.

		Integração de valores europeus nas escolas através de projetos transnacionais	A dar importância a outros valores com outro olhar.		Nós tínhamos que estar sincronizados com aquelas que são as grandes temáticas da educação para a cidadania, (...) os valores que nós temos de desenvolver nessa área.	Lá senti que a escola estava toda unida para aquele momento.	
	Autonomia decretada/construída	Candidaturas das escolas a projetos do Erasmus+	Atualizar os temas e as práticas em função do avançar do tempo e dos desafios que são colocados à sociedade e às escolas.		A escola fica orgulhosa por participar nestes projetos.		
Caracterização das políticas educativas regionais e locais (micropolíticas)	Descentralização do poder	Gestão do projeto do Erasmus+	Na escola temos um coordenador geral do Clube Europeu que supervisiona toda ação do clube europeu. Os membros do clube Europeu são divididos por projetos. E cada projeto tem 2 subcoordenadores (...) colaboramos,		A própria direção executiva abraça bem estes projetos, dá o seu contributo. Os colegas do Clube Europeu, os professores responsáveis.		

			(...), nos projetos dos colegas. O número de vezes que nós perdemos ligações aéreas são frequentes. (...) e aumenta muito a nossa, despesa. Essa gestão é feita pela direção da escola.				
		Diversificação da oferta escolar	Enriquecem-na tornam-na dinâmica. Na nossa Escola_A participação é elevada porque temos vários projetos em curso, obviamente tendo vários projetos em curso temos sempre muitas pessoas em mobilidade e temos vários acolhimentos também.	O clube Europeu. O projeto deve ser da escola e não estar limitado às mesmas pessoas. A gestão de topo tinha de dar oportunidades (...) a que todos.	Nestes projetos Erasmus (...) há esta ação toda, este dinamismo todo numa escola. O Clube Europeu tem vários projetos lá na escola.	As extracurriculares. O Clube Europeu.	

	PEE	Presença dos projetos nos objetivos do PEE	A nível de instituição, vemos que se torna uma instituição dinâmica e que o currículo ganha vida.	A imagem da escola é projetada. (...) acho que em todas [as vertentes regionais, nacional, internacional] O grande objetivo do programa é melhorar as competências dos professores, dos alunos, e não tenho dúvidas que isto acontece.	Nós notamos o quanto mexe com a escola, quanto a escola ganha vida, ganha, ganha. E a nossa escola, é conhecida como inovadora e então, cada vez que há novos projetos, com novas ideias.	
		Incentivo a experiências e práticas entre escolas a nível europeu	Partilhar com outros alunos, passarmos a palavra e envolvermos mais alunos neste projeto ou neste programa.	Foi um convite para participar. Convite pela gestão de topo.	Nós sentimos que para a escola é sempre prestigiante participar nestes projetos Erasmus.	Transmitem aos colegas da turma, e depois já outros alunos ficam interessados e mais motivados para participar.

		Favorece a cooperação dos diversos elementos da comunidade escolar	Isto vem trazer as famílias para a parte da comunidade escolar, vão ter que articular com funcionários na escola, outros professores, outras disciplinas (...) tem um grau de envolvimento muito grande na comunidade escolar e na nossa escola, sendo uma prática de há muitos anos, esta parte do Clube Europeu, há uma participação elevada.	A proximidade com os alunos, secalhar, não senti tanto o impacto porque já era algo que eu fazia. Eu notei mais com os adultos na formação (...) aproximar mais. Estive a criar os filmes para enviar para as famílias. Alguns colegas do clube não gostaram que os convites tivessem sido feitos para fora do grupo. Os alunos ficavam nas famílias de acolhimento.	A minha participação foi sobretudo como diretora de turma, mas também tive essa pequena participação numa viagem. É sim. [É frequentemente solicitada a participação da comunidade escolar]. A comunidade escolar está presente. (...) muitos professores têm participado nestes projetos. Sim, mesmo os funcionários.	Não era professora da turma. Acompanhei mais uma aluna da Educação Especial.	
		Favorece a participação dos alunos em atividades da escola	Os alunos querem participar, temos facilidade no acolhimento,		Os professores são convidados a participar com as suas turmas com alguns dos seus alunos.		

		Facilita cumprimento do regulamento interno da escola		Os critérios de seleção são (...) ser alunos bem-comportados.	Um dos grandes objetivos era trabalhar em grupo, os alunos tinham dificuldade em respeitar regras.	Não vi nenhum aluno a se comportar mal.
		Reduz o risco de abandono escolar				
		Beneficiários indiretos do projeto	Quando nós acolhemos, temos a possibilidade novamente de toda a turma ter um papel ativo. O meu projeto, quando eu fiz acolhimento, eu envolvi 84 alunos da escola.	A minha participação foi pontual.	Outros professores e turmas.	Não sei.
	Perfil docente	Implementação de novos métodos e técnicas	Conseguimos incorporar algumas técnicas, algumas estratégias que vemos e que trazemos para aqui e que enriquece a nossa prática. Noto que enquanto	Eu apliquei isso nas ações de formação que dinamizei na minha escola. Trago estratégias novas, trago metodologias. Foi uma das coisas que eu quis	Quis trazer para cá.	É um projeto que pretendo implementar.

			atividades, enquanto módulos de motivação, enquanto importância da comunicação da oralidade e escrita na língua inglesa, é muito mais fácil eu conseguir envolver os alunos.	trazer para a minha escola.			
		Fortalecimento do espírito de colaboração	Aprendemos com colegas.		Com os colegas do Conselho de turma, nós trabalhámos estas mobilidades. A turma tinha um projeto, tinha vários objetivos dentro do plano curricular de turma e vários objetivos.	Eu fui a acompanhar mais esta aluna. Ela dormiu connosco no hotel, comeu, esteve sempre connosco.	
		Favorece o conhecimento docente	O professor também questiona as suas práticas, observa outras práticas. E, claro que reflete sobre elas. E, obviamente que se torna melhor.	As coisas que eu vi, que eu assisti, que eu participei, a forma como as coisas decorriam. Fizeram aprender que a criança pode aprender sozinha.	O contato linguístico, o contato com outras línguas, (...) são fatores de enriquecimento profissional. Nas mobilidades (...) é uma experiência muito	Foi maravilhoso. Os cheiros.	

			Vemos práticas, vemos escolas, vemos formas de organização. (...) Faz-nos muito bem do ponto de vista pedagógico.	Nós não íamos para lá para aprender este método, mas como estava a ser ensinado, nós acabávamos por aprender da melhor forma, que era vendo como é que as crianças faziam.	direta, (...) sobretudo isso, conhecer outras culturas!		
		Desenvolvimento de competências e habilidades	Ter um desempenho técnico e pedagógico, mais agradável do ponto de vista do aluno.	Sim		Sem dúvida.	
		Desenvolvimento de espírito de compreensão, aceitação e respeito		Ainda mais.	Uma coisa que melhora nos professores é a boa disposição. (...) Melhora a abertura de horizontes.	Aspeto negativo (... stress e ansiedade por parte dos professores para que corra tudo bem. A emoção foi muita (...) o convívio com os alunos, com os pais,	
Problematização	Conhecimento	Enriquecimento do conhecimento	Sim, sem dúvida.			Promove (...) o conhecimento de	

do Currículo			Nós aprendemos tantas coisas. Desenvolvimento cultural.	Quando tenho esta oportunidade de aprender. Oportunidade para conhecer [a cultura do país].		novas culturas, novos lugares, danças e costumes, comida e música.	
		Alargamento das oportunidades de aprender	Vermos diferentes partes do mundo e explorarmos. Possibilidade de os alunos esquiarem.				
		Promove as competências TIC		PowerPoint que eles prepararam		Fizeram PPT. Fizeram um vídeo.	
		Melhoria das competências de responsabilização das aprendizagens			A turma toda se envolve, havendo ou não mobilidade.		
		Mobilização de experiências internacionais para aquisição de conhecimento	Rentabilizo, muitas vezes as mobilidades e o projeto, o Tema do projeto e as ideias que nós temos e o que queremos fazer, para trazer isso para o currículo. Parámos para ir visitar o mercado	Visitar e conhecer locais.	Normalmente a mobilização de conhecimentos só tem efeitos a mais longo prazo. Houve alguma diversificação [de temas].	Claro que sim. Visitaram catedrais, museus (...) com um guia a explicar a história daquele local e o tipo de atividades que lá se faziam.	

			de Natal que tínhamos estudado do manual e os alunos vibraram com aquela situação. Porque estavam a ver o manual vivo. Isso é muito evidente também, novamente nós tal envolvimento dos alunos, o “engagement”. Há muita distinção entre eles [temas].				
	Cidadania e Desenvolvimento	Promover estilos de vida saudáveis	Neste projeto nós estamos a trabalhar a área da saúde, ou seja, as dependências em meio escolar.				
		Consciência ecológica e de sustentabilidade			A temática principal, era da proteção ambiental e da sustentabilidade.	NFGE (...) relacionado com o meio ambiente	
		Promover a cidadania ativa e responsável		Tinha haver com os direitos das crianças.	Projeto que tem como objetivo alertar para os problemas ambientais, para as questões		

				São temas que eu abordo no meu projeto.	ambientais e criar algumas regras de atuação.	
		Desenvolver competências sociais	Claro que sim.	Muito mais desinibidos do que foram. Falar com pessoas que não conhecem. Estão a desenvolver competências variadas.	Depois elas abriram-se.	Promove as vivências entre os jovens.
	Poder emancipatório	Desenvolvimento da autoconfiança		Eles vão tímidos e vem muito extrovertidos. Siem com medos e vêm com vontade de fazer mais uma mobilidade.	Houve aquele primeiro impacto... negativo de estar longe de casa e da família, mas depois elas abriram-se e (...) já queriam repetir a experiência.	
		Capacidade de refletir	Eles conseguem ser mais críticos.			A falarem sobre o assunto.
		Resolução de problemas	Na altura, pode ser um problema, mas quando se resolve está resolvido e pronto e fica uma aprendizagem.			A encontrarem soluções.

	Interdisciplinaridade	Coesão de diversos saberes		Vai ao encontro, sim, de temáticas que eu abordo na cidadania e no meu clube sempre.	Houve ali uma amálgama de conhecimentos que envolveram várias disciplinas.	Sim, sem dúvida.	
		Abordagem sob a perspectiva de várias disciplinas		Não propriamente no currículo que eu abordo na minha disciplina.	Cada professor de cada disciplina planificava um número de horas para trabalhar com a turma, nesse projeto.	Sim sem dúvidas.	
		Estabelecimento de conexões entre os conteúdos.	Em português podemos usar um texto sobre o tema quando está o texto informativo, em inglês, a mesma coisa, também surgem hábitos de vida, como como uma unidade do programa, em francês eu penso que quando se fala dos passatempos, também se pode relacionar, mas provavelmente nós conseguimos ter muito mais transversais.	Senti uma complementaridade e do inglês com o português com a cidadania.	Associei-me à professora de inglês nesse, e houve outras disciplinas também a participar. Que envolve a área das ciências, a área da Geografia, a área das línguas, naturalmente, que as línguas têm que estar ali envolvidas. História também, porque foi preciso conhecer também um bocadinho da história de cada	Prática da Língua Inglesa, (...) envolve Ciências.	

					um deles e até o português, entrou porque como há como o projeto é "News", notícias, envolvia a produção de pequenos textos e de realização de reportagens e de entrevistas. Sincronizados com aquelas que são as grandes temáticas da educação para a cidadania	
	Flexibilidade curricular	Heterogeneidade dos aprendentes	Na minha opinião, o projeto funciona melhor quando é atribuído a uma turma.	Alunos da manhã e da tarde.	Acompanhei a turma, no sétimo, oitavo e nono ano que esteve presente neste projeto.	Apesar do nível etário ser diferente eles deram-se muito bem.
		Trabalho culturalmente significativo	Definitivamente.	Eles falavam com emoção.	Estar lá.	Promove a educação, o ensino de outras culturas.
		Nova organização de espaços e tempos de aprendizagem	Foi diferente.	Já tinham preparado as apresentações antes.	Nós tentámos que fosse possível relacionar os conteúdos que o projeto exigia, com os conteúdos lecionados. Ao	É uma forma de falar de outros assuntos extracurriculares.

					longo de 3 anos, é possível fazer-se isso, até porque todas estas temáticas incluem-se nos currículos do terceiro ciclo. Não foi necessário estar a sair do currículo para encontrar formas de atuação. Trabalhar em grupo.		
		Diferentes estratégias e atividades	Eu acho que é a melhoria da prática.	Apresentações. Vivenciar.	Produzir trabalhos com as suas turmas para serem dados a conhecer a esses alunos quando vêm à Madeira. Sim, sim, sim. [Usaram as aulas propriamente ditas para o desenvolvimento de algumas atividades]	É possível.	
		Aglutinar aprendizagens das diferentes áreas	Não faz sentido termos um programa Erasmus+	Senti uma complementaridade. Eles relacionaram.	São temáticas trabalhadas nas aulas nestas várias disciplinas.	Sem dúvida. Outros assuntos extracurriculares.	

			afastado do currículo das aprendizagens.				
	Mudança curricular	Métodos não formais	Nós não ensinamos para um teste, ensinamos para aprendizagem.	Observamos o método de Montessori. [Sobre a avaliação] não tenho conhecimento, nem formal nem informal.		Eles (...) não eram meus alunos na Escola_A.	
		Atividades dos projetos como fonte de aprendizagem e desenvolvimento de competências	Envolver o maior número possível de alunos para eles falarem a Língua, para eles partilharem as amizades que se conhecem virtualmente. Para debaterem o tema e assim crescerem. Sim, claro quem vai, nunca mais volta igual.		Projeto que tem como objetivo (...) criar algumas regras de atuação.	Sim, sem dúvida.	
		Adoção de novos modelos educativos	Nem tudo tem de ser avaliado numa escola.	Se a pessoa vai disponível para aprender é impossível que não traga algo de novo para			

				implementar na sua escola.			
		Abordagem centrada no quotidiano	Nós estamos a trabalhar a área da saúde, ou seja, as dependências em meio escolar.		Temáticas, a nível de curricular, poucas, mas mais ao nível das relações humanas e outras que são urgentes para toda a sociedade.		
		Resolução de questões reais do mundo atual	O nosso enfoque, está sobretudo nestas drogas novas que muitas vezes até são despenalizadas e são mal interpretadas pelos miúdos.	Sensibilizar para os Direitos das crianças.	Alertar para os problemas ambientais, para as questões ambientais e criar algumas regras de atuação. Para que os alunos tenham estejam, alerta e saibam o que melhor fazer.		
		Realizar atividades na comunidade e para a comunidade	Sim.		Sim.	Fizemos um passeio (...) um piquenique. Fomos a cateceiras com um guia.	
Caracterização dos ambientes de	Domínio das aprendizagens	Aprendizagens em contextos formal e Não-formal	Podem ocorrer em ambientes distintos, às vezes na escola, às vezes em locais	Escola pequenina na Suécia. Íamos para as salas com meias (...)	Permitir que os outros alunos participem nas atividades letivas	É uma forma de falar de outros assuntos extracurriculares.	

Aprendizagem dos projetos do Erasmus+			que nós vamos visitar. Por exemplo, nós na Madeira já tivemos atividades no acolhimento no auditório, como um ambiente mais formal, numa sala de aula, num ambiente mais informal, numa escola hoteleira que desenvolvemos uma atividade de culinária, num barco onde demos um passeio	ambiente muito informal, (...) nas salas os professores andavam a beber chá. (...)	da sua turma nas suas aulas. Irem também a esses passeios, visitas de estudo a vários pontos da ilha.	Escola/Colégio Parque/ Catedrais/ museus/ lojas
		Educação para a cidadania		Sensibilização para (...) os Direitos das crianças.	Sincronizados com aquelas que são as grandes temáticas da educação para a cidadania	
	Inclusão	Favorecimento do acesso a pessoas desfavorecidas	Nós temos sempre o cuidado de selecionar os alunos que vão dando, possibilidade sempre a mais alunos de acompanharem também desde		Houve numa das mobilidades a inclusão do aluno com necessidades educativas especiais. Tenta-se ter esse cuidado.	Levamos uma aluna que pertenceu ao Ensino Especial. Eu estive mais em contacto com ela. Esta aluna esteve sempre connosco.

			que o parceiro nos permita (...) sendo que damos possibilidade a mais alunos.			Sim, sim, sem dúvida. A escola tenta sempre integrar. Há miúdos que foram nesta viagem que nunca tinham viajado, porque os pais não têm possibilidades económicas.
		Promoção da inclusão social	Todos os alunos, têm a possibilidade de participar neste projeto. Quando é atribuído a uma turma, todos os alunos dessa turma terão possibilidade em algum momento de fazer uma viagem. Ou como turma, ou então alguns alunos. O critério, pode ser aqueles que acolheram, por exemplo,	Foram 2 alunos da manhã e um aluno da tarde. Eram alunos que dominavam a língua inglesa (...) não eram problemáticos.	Foram os alunos que os professores consideraram que eram os mais empenhados sobretudo isso.	Promoveu a igualdade. Mas é uma minoria quem participa nestes projetos.

			aqueles que colaboram, que trabalham sempre muito num projeto. Há vários critérios diferentes.			
	Multilinguismo	Desenvolvimento do inglês	A participação nestes projetos, faz-se sempre através do recurso à língua estrangeira. Desenvolvimento linguístico.	Eles são obrigados a falar a língua inglesa lá.	Fui convidada a (...) dar uma aula de português aos alunos visitantes. O contato linguístico, o contato com outras línguas, também acho que é relevante. Proficiência linguística.	Em Espanha, notei que alguns alunos, com mais dificuldade em inglês, tentavam expressar-se em espanhol. O caso de uma aluna que inicialmente verificava-se uma barreira a nível da língua, mas foi só nos primeiros dias, (...) depois é completamente ultrapassado.
	Cooperação	Desenvolvimento de estratégias de cooperação	Sim tem que ser senão isto não faria sentido todo o projeto e todo o programa é assente na colaboração.	Noto bastante trabalho de colaboração.	Um dos grandes objetivos era trabalhar em grupo No trabalho cooperativo, (...) também trazer algum contributo (...) integrado dentro do principal	Não considere, porque cada escola já trazia estruturado o seu projeto.

					objetivo [do projeto curricular de turma].	
		Desenvolvimento das habilidades interpessoais			Relações humanas.	
		Gosto por ajudar os outros				
	Dinamismo	Mobilidade de aprendentes	Sim.	Escola na Suécia.	Conviver com outros colegas, com outros da mesma idade, mas de outras países.	Sim. Fomos a Saragoça.
		Desenvolvimento de diversas atividades		Forma lúdica, divertida. Recebi uma folha com o horário que sabia o dia, as horas (...) estava tudo estabelecido. Não nos ocuparam o dia todo.	Várias atividades que decorrem.	Receção com música e danças de diversos países. Concurso de desfile de chapéus típicos. Workshops Fizemos um passeio (...) e um piquenique. Visitamos uma loja de souvenirs. Visitamos as catedrais.

		Criação de grupos de trabalho		O grupo.	Há um ou outro grupo que passa	Os grupos de cada país.
		Auxílio da tecnologia	O projetor e um computador, usamos. Algumas aplicações (...) com equipamentos particulares dos alunos (...) quando eles fazem vídeos, telemóveis.	Tablets, computadores portáteis. PowerPoint que eles prepararam	Serviram primeiro para apoio a trabalhos. Depois serviram para contato entre os alunos dos vários países e eles mantiveram grupos de WhatsApp. Usaram também, os computadores e a Internet e outros. Criaram vídeos também para mostrar acerca dos trabalhos. (...) Uma mais-valia.	
		Envolvência de diversas áreas		Os temas vão variando, vão sendo diferentes.	Há novos projetos, com novas ideias que fazem dos objetivos de cada um destes projetos individuais. Houve alguma diversificação [de temas].	Sim sem dúvidas. São sempre muito diferentes e muito diversificados. Cada um tem uma ou mais temáticas.

	Criatividade	Livre iniciativa nas propostas	A nível da criatividade, às vezes sim, mas não sei se assim diretamente.	Deixaram-nos as tardes livres para que nós pudéssemos fazer outras coisas, que nós quiséssemos. Nós vamos visitar museus, nós vamos visitar sítios que já predefinimos antes de ir.	[Professores e aluno] participar nos vários roteiros que são criados para os alunos que vêm visitar a Madeira.	Houve um grupo que fez uma história.
		Desenvolvimento da implementação do projeto	Quando vamos para a mobilidade, tudo está muito previsto porque faz parte do plano que foi criado. 9 (Nove)	Dão-nos liberdade para sermos nós também a delinear o projeto. Bastante elevada, um 8-9.	Apesar de eles serem muito criativos (...) tinham um objetivo em comum em que os que os 5 países desenvolviam e esse objetivo em comum não podia ser muito desviado dentro daqueles que eram os parâmetros. 8 para a criatividade	

	Motivação	Formação do sentimento de realização			Eles são muito expansivos e dizem que estão a adorar.	Ela estava sempre muito alegre. Os olhos dela brilhavam.
		Viajar na Europa	Todos querem ir.	Eu gostei de ir.	Os mais motivados para trabalhar são os que fariam a mobilidade.	Sim. Viajar.
		Uso de Ferramentas digitais	Sim.			Preparados PowerPoints.
		Nova experiência	Fazemos questão de experimentar muitas coisas			Eles gostaram de ver todos aqueles lugares que eram novos para eles.
		Interesse pelo conhecimento	Foram os mais participativos.			Levantaram questões.
		Incentivo dos participantes de outros projetos	Partilhar com outros alunos, passarmos a palavra e envolvermos mais alunos neste projeto ou neste programa.		Há um ou outro grupo que passa.	
		Elevação da autoestima				Sempre muito radiante.
	Autonomia	Poder de escolha na integração do projeto		Acho que devia de haver uma candidatura [dos professores] às mobilidades e não ser restrito	Escolhida a turma.	

		Poder opinar/ intervir livremente	Eles devem planejar a semana de acolhimento, devem se envolver ativamente.	Nós conseguíamos organizar o nosso dia, por que tínhamos isto [o horário das atividades] já estabelecido.	Foi extremamente enriquecedor	Os próprios alunos a falarem sobre o assunto e a darem a sua opinião e soluções. No final (...) a desinibição era outra.
		Procura de estratégias para chegar a resultados tangíveis	É o aluno que faz tudo isso. Por isso promove muito a sua autonomia. 9 (Nove). Sim.	Conseguíamos organizar o nosso dia. Começam com uma autonomia com um 4-5 e terminam com um 8-9, pode ir até a um 10.	Eles tiveram de criar, (...) pensar em como é que iriam apresentar. (...) em entrevistas em questões que teriam de fazer e levantar. 9 para autonomia.	Tentar arranjar soluções.
	Aprendizagem significativa	Aprendente interessado em aprender	Porque o viveram ou porque debateram,		O feedback dos alunos é maioritariamente positivo.	Os nossos alunos estavam muito atentos e muito curiosos.
		Conteúdo potencialmente significativo	Houve aprendizagens significativas tanto por parte dos professores como dos alunos. Para a vida.	Apresentaram de uma forma mesmo convicta. Identificavam-se com aqueles direitos.	Sim, eles falavam e se eles falam das suas experiências... é porque elas ficaram ali.	As vivências ficam para sempre. Experiência para a vida.

		Participação ativa do aprendiz	Atividade prática. Eles conseguem aplicar experiências que vivem no currículo e no desenvolvimento de questões ou de temas.	Acreditavam naquilo que estavam a dizer e falavam com emoção.	Criar algumas regras de atuação.	Os próprios alunos a falarem sobre o assunto. Os nossos alunos (...) colocaram questões.
		Aprender a partir do que sabe	Desenvolver essa atividade aplicando conhecimentos que já temos.	Eles prepararam.		
	Humanismo	Enfatizar a liberdade, dignidade e valores individuais do ser humano		Temática dos Direitos das crianças.		Têm de aceitar o outro.
		Desenvolvimento das capacidades humanas pela arte e cultura				Música e danças tradicionais de diversos países (...) e as bandeirinhas. (...) Fiquei emocionada.

		Enfatizar a importância da razão, experiência e ciência para aprimorar as capacidades humanas	Aquelas pessoas que tinham talvez um bocadinho menos do que eu tinha e que só nos deram tanta simpatia, só nos fizeram sentir tão bem e nos trataram tão bem, então eu acho que aí mudei muito como pessoa.		Alguns agradecem.	
	Comunicação	Intervir em debates				Workshops (...) também os próprios alunos a falarem sobre o assunto e a darem a sua opinião e soluções.
		Falar com especialistas	Uma sessão em particular que nos explicam. Temos um orador que é uma pessoa mais conhecida na matéria.			A cada sítio que nós íamos tinha um guia a explicar a história daquele local e o tipo de atividades que lá se faziam.
		Realizar apresentações	Sim.	Eles tinham apresentações orais. Apresentar publicamente os trabalhos que fizeram.	Pequenas apresentações. Workshops (...) com os próprios alunos a falarem sobre o assunto.	Foram preparados PowerPoints sobre essa temática.

				Os nossos jovens apresentaram.			
		Disseminar resultados	Partilhar com outros alunos. Organizamos (...) sempre uma partilha de experiências. Os alunos que foram mostram fotografias, levam um pequeno vídeo, contam o seu testemunho, o que é que aprenderam.	Depois da mobilidade (...) a projeção e divulgação que se dá é muito reduzida. Divulgam nas redes sociais.	Nós fazemos uma apresentação quando terminam estas mobilidades todas. Pequenas apresentações, no auditório e algumas turmas eram convidadas a ver o trabalho que os colegas tinham realizado.	Transmitem aos colegas da turma.	
	Empreendedorismo	Descobrir novos métodos de abordagem de problemas, ideias incomuns, perspetivas e habilidades.					Eles fizeram Workshops (...) para falarem sobre o assunto e a darem a sua opinião e soluções.
		Descobrir novas formas de partilha de novos conhecimentos.	A forma como nós podemos partilhar o conhecimento pode ser mais inovadora ou menos inovadora.			À medida que eles vão aprendendo e vão lidando com outras formas de apresentação, eles próprios, vão-se encaminhando para caminhos diferentes	

Ambientes de aprendizagem emergentes nos projetos do Erasmus+	Aprendizagem situada	Desenvolvimento das habilidades sociais		É impossível uma pessoa ir numa mobilidade e não vir mais rico, voltar para a sua escola da mesma forma que foi.	Enriquecedor em termos sociais. Aquele grupo tem aprendizagens que outras turmas não têm porque não estão juntos.	Nesta experiência que eu tive, aquilo foi mais um convívio. Eles conviveram. [Aprender a conviver] também.
		Aprendizagem sociocultural	Toda a explicação para esquiar é dada na língua de comunicação e por norma é a língua inglesa. O aluno está muito mais atento e tenta compreender o todo e tenta aprender vocabulário novo.			Foi mais uma troca de ideias. Piquenique com todos os alunos de todos os países conviveram.
		Sem hierarquias rígidas				Feitos não só pelos professores, mas também os próprios alunos
		Responde às necessidades atuais dos aprendentes	Tentamos que os alunos sejam responsáveis por comprar um bilhete de comboio, validar um bilhete de autocarro.	Sensibilizar para os direitos das crianças. Umas sabem, mas os adultos não deixam. Algumas podiam, eventualmente não conhecer.	Enriquecer cada aluno. O Erasmus vem enriquecer o seu (...) desenvolvimento pessoal.	

		Transferência de conhecimentos e habilidades de atividades do quotidiano		Vi as crianças à vontade, a vontade que eu tive logo foi de implementar isto na minha escola (...) em relação aos adultos eu já fiz e as pessoas adoraram, numa ação de formação.		Estivemos numa loja de souvenirs, em que eles também viram as coisas típicas que eles tinham lá de espanha, e compraram para trazer aos familiares.
	Participação Periférica	Participação dos aprendentes no contexto multicultural	Desenvolvimento cultural. Desenvolvem competências pessoais, como saber apanhar um autocarro e comprar um bilhete.	Vão para as famílias de acolhimento.	A multiculturalidade, acho que é o essencial que se tira destas aprendizagens.	Foi mais um convívio. Gostaram da forma como foram recebidos pelas famílias.
		Valorização da participação ativa dos aprendentes	As pessoas envolvem-se muito mais.		Achamos que a responsabilidade e o empenho devem ser condições obrigatórias.	Os próprios alunos a falar sobre o assunto, a darem a sua opinião. Os próprios alunos participavam nos vídeos.

		Recurso a ferramentas na prática	Trabalho no projeto. Apresentações dos trabalhos.	Tablets, computadores portáteis nas apresentações. Usamos os portáteis e os telemóveis. Usaram (...) Kahoot		Workshops Os próprios alunos participavam nos vídeos.
	Comunidade de prática	Integração dos aprendentes em grupos de trabalho com interesses comuns	É centrada no conteúdo, porque é isso que vai na definição do projeto.	Sim. Tema do projeto era dos direitos da Criança.	Eles gostam de participar em projetos.	Foram somente aqueles que foram que participaram nesses trabalhos que tiveram a ver com o tema. Cada um escolheu um tema e o grupo apresentava.
		Comunicação de resultados pelo grupo de trabalho	Partilhar com outros alunos.	Eles tinham apresentações orais. Apresentar publicamente os trabalhos que fizeram.	Turmas eram convidadas a ver o trabalho que os colegas tinham realizado.	Transmitem aos colegas da turma. O grupo apresentava. Eles falavam e apresentavam teoria.

		Colaboração dos elementos do grupo nas práticas desenvolvidas	Todo o programa é assente na colaboração.		Dinâmica de (...) relações humanas.	Sim, os alunos é que prepararam os materiais sobre a temática.
		Os aprendentes mais experientes ajudam os outros	Estarmos em colaboração, porque uns caem e os outros ajudam a levantar. Sentimento de entreaajuda	Ajudei.		
		Troca de saberes		Tudo isso que eles nos passaram.	Desenvolver as suas competências nas suas várias vertentes nas várias áreas.	Alunos a falar dos problemas. Trocámos algumas impressões. Foi mais uma troca de ideias.
		Facilita a resolução de problemas				
		Promove discussões	Vermos o que é importante a nível dos valores, o que é importante da parte material do desenvolvimento da sustentabilidade,			Troca de ideias.

			de discutirmos tudo isso.			
		Potenciação das aprendizagens individuais em benefício do grupo	Acho que a aprendizagem é individual. (...) Há temas que são coletivos, mas a aprendizagem em si, a meu ver, é sempre direcionada à necessidade de cada aluno e às potencialidades de cada aluno.	Sim	Eles seguem linhas diferentes, ninguém faz o mesmo percurso (...) para se chegar a um determinado objetivo. Os percursos foram naturalmente diferentes. As aprendizagens são sempre mais individuais, (...) Mas há sempre o grupo turma, implica sempre que haja uma aprendizagem coletiva.	
		Responsabilidade de cada aprendiz em aprender			São os alunos que procuram ir ao encontro desses objetivos.	

	Diferente abordagem à aprendizagem	Ambiente não tradicional	Possibilidade de os alunos esquaiarem	Podiam estar sentados no chão, como estar a estudar num baloiço. Os alunos estão como se estivessem em casa, ambiente acolhedor.	Ter contato com outras pessoas noutros ambientes, noutras formas.	Também. Aquilo foi mais um convívio.
		Aprendentes autónomos	Ao criar os trabalhos que vamos apresentar, os alunos é que apresentam tudo.	A criança tinha um plano de estudo (...) e eles próprios é que autodisciplinavam. Isto foi o que mais me marcou. Eles fizeram um PowerPoint para apresentar.		Os alunos prepararam.
		Conhecimento livre dos aprendentes	[O aluno] faz todo o tipo de produções			Faltou ir a um sítio e fazer algo relacionado com o meio ambiente mesmo. Cada um escolheu um tema. Um dos alunos fez um diário de bordo.

		Desenvolvimento do espírito e pensamento crítico			Acho que lhes fez muito bem	Os próprios alunos (...), a darem a sua opinião e soluções.
	Matética	Métodos não formais	A forma como é dinamizado o conteúdo é que é pelo processo.		Com histórias para contar.	Workshops (...) foram feitos não só pelos professores, mas também os próprios alunos a falarem sobre o assunto e a darem a sua opinião e soluções.
		Maximizar o processo de aprendizagem, minimizando intervenções	O professor tem um papel muito passivo, muito nulo.	No nosso caso, o aluno estava sempre no centro, nós estávamos só para orientar.		Colocar os alunos a falar dos problemas e a tentar arranjar soluções. Centrado nos alunos.
		Aprender a aprender	O aluno sim, é o centro do enfoque de todo o processo.		Ganham em aprendizagem e desenvolvem as suas aprendizagens.	Os alunos quando regressam vêm com mais experiência de vida.
	Artefactos	Construção de produtos finais	É preciso criar um site é preciso partilhar o que fazemos com os outros países.	Fotografar os eventos. Mas depois têm que fazer os produtos para apresentar (...)	Dados a conhecer.	Chapéus típicos. Tinham PPT. Vídeos.

			As que são somente para os professores eu acho que o trabalho que se pretende é a renovação das práticas e melhoria das mesmas. Com os trabalhos dos alunos (...) compilar esse trabalho. Desenvolver um trabalho, criar um trabalho, fazer um PowerPoint. Não sei se é isso que fica para o resto da vida.	evidências e produtos feitos no âmbito dessa mobilidade. PowerPoint			
caracterização do projeto	Covid-19	Impacto causado	No Covid, não temos as mobilidades. (...) Se tivéssemos que implementar alguma atividade,		Meteu-se a pandemia justamente em 2020, e não acabei com esta turma presencialmente,	Trabalhamos sempre online. Este ano estiveram um bocadinho em stand by.	

			era mais tempo online. (...) é visto com muito cansaço por todos os participantes. Depois às vezes temos plataformas diferentes, softwares diferentes e não funciona assim tão bem, horários diferentes e talvez isto seja o maior obstáculo. Todos os países fazem nesse dia uma atividade ligada ao meio ambiente e depois (...) partilhar experiências com os outros parceiros.		eu acabei online, que foi muito triste. Os últimos trabalhos foram apresentados em turma e realmente não houve um... levar lá para fora. Veio (...) impedir que haja esta mobilidade profícua		
--	--	--	--	--	--	--	--

4.7. Análise de conteúdo aos estudantes participantes em mobilidades – leitura

horizontal

Quadro 23

Análise de conteúdo aos estudantes participantes em mobilidades – leitura horizontal

Categoria	Subcategoria	Indicadores	A1	A2	A3	A4	Obs.
Caracterização do entrevista do	Idade		15	15	14	14	
	Tempo de serviço						
	Percurso profissional						
	Percurso académico		Desde o 5.º ano na ESCOLA_A.	Desde o 5.º ano na ESCOLA_A.	2.º e 3.º Ciclos na ESCOLA_A.	2.º e 3.º Ciclos na ESCOLA_A.	
	Ano de escolaridade		9º ano	9º ano	9º ano	9º ano	
	Percurso nos Projetos Erasmus+		Envolvida há 1 ano e pouco. 1 Mobilidade "YAMC"	Envolvida desde o 7.º ano Participou em 2 receções em projetos na escola Foi 1 vez aluna de família de acolhimento 1 Mobilidade "AIE".	Primeira e única mobilidade "YAMC"	Envolvido desde o 7.º ano -3 anos Envolvido em 3 projetos Realizou 2 mobilidades Foi aluno de família de acolhimento 2 "YAMC"; "Let's be a Rainbow"; não se lembra do nome do 3.º	
	Mudança no Profissionalismo	Ação docente					

Caracteriz ação das políticas educativa s internacio nais (macropolí ticas)	Mudança na Profissionalidade	Paixão pela profissão				
	Mudança na ação discente	Gosto pela aprendizagem	Sem dúvida. Aprendi que escola não é só um edifício, mas sim um conjunto de coisas que nós podemos fazer relacionadas com ela	Completamente. Dá-nos assim, uma certa força (...) muda principalmente a maneira de ver tudo o que está à nossa volta e a maneira de encarar as coisas	Posso dizer que sim. Eu senti que devia motivar na parte do estudo.	Sim Os projetos mudaram-me não só como pessoa, mas também as minhas realidades, meus horizontes.
	Interesse social da educação	Partilha de conhecimen tos	Sim Eu e a minha colega (...) fomos falar no auditório com uns jovens (...) sobre a nossa experiência	Muitas vezes dou meu testemunho na escola (...) apresentar no auditório da escola para dar a conhecer às outras pessoas	Foi uma experiência muito grande (...) [mudou] um pedaço do meu conhecimento Vi várias culturas e nós acabamos sempre por falar um pedaço, como é que era, como é que era o nosso, as nossas culturas.	Sim (...) para ver como é que funciona. (...) mas foi a partir disso que comecei a usar mais agora, às vezes para apresentações na escola. Faz-nos pensar darmos a ideia como é diferente de nós e depois nós fazemos a comparação. E tentamos sempre melhorar.

		Desenvolvimento de relações transnacionais/transcontinentais	Escolas diferentes e em diferentes lugares No nível pessoal, das relações que nós criamos, com as pessoas de lá e cultural.	Nós demo-nos tão bem juntas, que acho que ela pediu aos pais que eles tinham muito, muito, muito de vir à Madeira conhecer a minha família	Os Romenos (...) tinham acolhido os países A parte da despedida foi um pedaço difícil	Fiz amigos para muito tempo, (...) ainda mantenho contato com muitos.
		Sentimento de pertença		Estávamos como Portugal. Portugal era aquele sítio que toda a gente queria estar O que nos une muitas vezes é muito mais forte do que aquilo que nos separa, que são as fronteiras.	Representar a minha escola e o meu país	Vamos representar a escola

		Respeito pela diversidade	Sim [uma maior abertura no seu espírito].	Já passaram 2 anos e eu sinto ainda aquilo que eu senti e que é que nós, todos, as pessoas todas, no geral, têm muitas mais coisas em comum do que se pensa.	Eu acho que acabámos por aceitá-los todos de uma forma diferente. Eu tinha alguns pensamentos contrários, mas depois daquilo, acho que me ajudou.	Só que [eles] acreditam em algo diferente, mas temos de respeitar como se fossem e vivessem como nós.
		Promover a inclusão social	[Aprendi a] não julgar tanto as pessoas logo no início pelo que nós vemos.	Todos aqueles problemas de desigualdade, mas as pessoas são muito mais iguais do que parece.		Aprendemos também sobre países que têm tantas crianças pobres, por exemplo, em África ou nos países da Ásia mais pobres não têm tantas oportunidades como nós, mas têm os mesmos direitos.
		Prevenir e combater os comportamentos de risco	Uma palestra que nós tivemos sobre as drogas ilícitas.		Nós estivemos a falar sobre as drogas e bebidas alcoólicas. E quanto afetava os adolescentes.	Era sobre o consumo das drogas e como podiam ser evitadas consequências, tudo mais dedicado aos jovens para não começar o vício. Ter cuidado, não seguir o que os

					outros seguem e pensar sempre se é o melhor para nós.	
		Envolver os cidadãos em atividades locais ou transnacionais	Sim Na Madeira (...) na Roménia.	Sim Na Madeira (...) lá na República Checa.	Sim Na Madeira (...) na Roménia.	Sim Na Madeira (...) fui à Roménia (...) na Turquia.
		Formação de cidadãos críticos e responsáveis		Nós podemos ser abstratos e aprender na mesma, não tem que ser aquelas coisas todas claras, como nós às vezes queremos aprender.		É diferente (...) e depois nós fazemos a comparação. E tentamos sempre melhorar.
		Promoção de valores e atitudes	Sim Eu voltei a apaixonar-me pela escola do modo que tinha no sétimo ano e antes.	Sim muda muita coisa. Muda principalmente a maneira de ver tudo o que está à nossa volta e a maneira de encarar as coisas.	Sim nós acabávamos por ficar amigos. A parte das atitudes mudaram.	Sim Quando recebemos outros alunos de culturas estrangeiras, de culturas diferentes, também mudamos um bocadinho a nossa forma de comportamento.

						(...). Tornamo-nos alguém melhor.	
	Educação europeia	Colaboração internacional de organizações de participantes	Sim Durante a mobilidade, nós tivemos na escola, acho que foi na escola deles.	Sim O grafiti ficou marcado na escola. Passar 10 dias sem os pais noutro país só com os professores.	Sim Ir com a Escola_A outro país.	Sim Vocês agora vão representar a escola.	
		Contextos abertos e flexíveis	O voo de Lisboa atrasou-se (...) então tivemos que ficar mais 1 dia em Viena. (...) fazemos coisas diferentes e conhecemos pontos culturais de lá.	Mais tempo para explorar a cidade, estar mais tempo com a pessoa que nos acolheu.	Como ficamos presos lá (...) fomos explorar Viena.	São todos diferentes porque, por exemplo, nos que eu fui foram em países diferentes e acho que a dinâmica tem sempre a ver com o país que organiza, como tem sua forma de organizar.	
		Intercâmbio de práticas	Ele [o professor] sempre fez isso antes e depois da viagem.	Os professores, como nós, estamos a algumas experiências em sala de aula,	A nossa escola era diferente também em relação como eles davam as aulas	Nós também experimentamos as diferentes aulas (...) mas para ver como é que funciona.	

			Nós experimentámos com os professores.	vêm como podem melhorar as suas aulas.	(...) nós conversávamos.		
		Colaboração de todos os atores do processo educativo	Professores Os pais davam uma ligadinha. Outros alunos e professores Fizemos uma caça ao tesouro pela cidade.	Quando tive com a família. A diretora de turma e Presidente do Clube Europeu da escola. No auditório da escola para dar a conhecer às outras pessoas. Visitas à cidade.	Professores Pais Comunidade Educativa Sociedade	Professores Família Comunidade Educativa Sociedade	
		Aprendizagem ao longo da vida					

		Partilha de tradições, costumes e valores culturais	Apresentação sobre a nossa escola e sobre a nossa ilha para dar aos outros países um conhecimento mais aprofundado da nossa ilha. Aprendemos algumas coisas da cultura deles.	Nós falamos do bailinho da Madeira e da cozinha madeirense, o bolo do Mel, isso tudo. Cada um apresentou o seu.	De ver a relação com a cultura deles e as comidas. Vi várias culturas e nós acabamos sempre por falar um pedaço, como é que eram as nossas culturas.	Nós conseguimos descobrir novas culturas. Nas deslocações apresentamos sempre o nosso país, a nossa cidade para os outros estudantes.	
	Investimento financeiro	Financiamento dos projetos do Erasmus+	Havia sempre 2 que eram cobradas pelo Erasmus				
Caracterização das políticas educativas nacionais (mesopolíticas)	Mudança educativa	Criação de espaços de formação, comunicação e informação	Palestras, digamos assim, que nós tivemos no auditório, que é só Professores do Clube Europeu. Aprendi que escola não é só um edifício, mas sim um conjunto de coisas que nós podemos fazer relacionadas com ela.	A minha diretora de turma é a Presidente pronto, digamos assim, do Clube Europeu da escola.	Foi o meu professor que (...) perguntou quem é que queria (...) fazer esse projeto Erasmus	A minha professora de inglês (...) ela está muito envolvida no Clube Europeu.	

		Participação da comunidade envolvente nas atividades escolares	Sim. tivemos numa biblioteca (...) numa universidade.	Sim. Tivemos visitas à cidade.	Sim. Acabamos por ir a uma universidade de medicina.	Sim. Fizemos uma visita a uma universidade estivemos a estudar com o Departamento de Medicina.
		Abertura cultural	Também receber os irmãos [estudantes das mobilidades] que vinham de lá	O intercâmbio cultural.	Vieram vários países com culturas diferentes.	Quando recebemos outros alunos de culturas estrangeiras, de culturas diferentes
		Integração de valores europeus nas escolas através de projetos transnacionais	Aprendi novas culturas e a conviver com pessoas que não tinham os mesmos hábitos que eu todos os dias. Eu tive um momento muito mais aberto do que tinha antes. Os nossos Irmãos de acolhimento	Principalmente atitudes e valores porque nós aprendemos a respeitar os outros.	Ir a lugares novos como eram escolas diferentes e em diferentes lugares (...) O Erasmus+ é promotor de valores e princípios. Acabámos por aceitá-los todos de uma forma diferente.	É uma experiência incrível e todos aprendem mais e se tornam melhores pessoas com melhores conhecimentos, melhores valores sempre.
	Autonomia decretada/ construída	Candidaturas das escolas a projetos do Erasmus+				
Caracterização das políticas	Descentralização do poder	Gestão do projeto do Erasmus+				Depende do professor que coordena.

educativa s regionais e locais (micropolí ticas)		Diversificação da oferta escolar	Eu comecei a participar em muitas mais coisas	O clube tinha imensas viagens	Sair da escola para aprender coisas novas é sempre diferente	Depende muito do projeto (do Erasmus+) que está em vigor	
	PEE	Presença dos projetos nos objetivos do PEE	A razão pela qual me escolheram. Eles queriam mostrar um lado diferente da escola para que eu me apaixonasse novamente. Sem dúvida [que a escola fica melhor com o Erasmus+]		Mostrar (...) o valor da nossa escola.	[Melhora a escola] Definitivamente. Não só porque, a nossa escola já apareceu muitas vezes nas notícias, não só pelo Erasmus que espalha a notícia da escola, mas também porque traz uma mistura de culturas, uma mistura de aprendizagens, experiências e acho que melhora também a atitude dos alunos. E não só, e o ambiente escolar, também fica muito melhor.	
		Incentivo a experiências e práticas entre escolas a nível europeu	Eu e a minha colega (...) fomos falar no auditório com uns jovens de sétimo ano (...) sobre a nossa experiência e o que aconteceu. Para tentar... motivá-los a participar mais também.	Temos de muitas vezes apresentar no auditório da escola para dar a conhecer às outras pessoas	Eles tinham um projeto para aquela turma que era para chegar a levar a maior parte da turma a outros países Falar com outras turmas e (...) mostrar o projeto.		

		Favorece a cooperação dos diversos elementos da comunidade escolar	Era um calor diferente do que nós víamos na sala de aula (dos professores). Ele queria me mostrar um lado diferente da escola.	Fui família de acolhimento	Nós acabamos por falar mais com ele (o professor) A pessoa com quem eu fiquei, por acaso a mãe dela (da estudante família de acolhimento).	
		Favorece a participação dos alunos em atividades da escola	Eu comecei a participar em muitas mais coisas	Eu acho que estamos envolvidas no contexto de dar mais	A nossa professora de inglês convidou-nos a ir falar com a turma do sétimo ano	
		Facilita cumprimento do regulamento interno da escola				
		Reduz o risco de abandono escolar	Eu voltei a apaixonar-me pela escola do modo que tinha no sétimo ano e antes.			

		Beneficiários indiretos do projeto	Todas as atividades que nós fizemos, apresentámos cá na Madeira, na escola. [Os trabalhos] ficaram em exposição	Penso que [os projetos do Erasmus+] melhora [a escola] Os alunos da escola (...) receberam-nos com um espetáculo	Falamos com outras turmas sobre o projeto	Muitas vezes e falamos e então os colegas percebem mais ou menos o que foi a experiência e ficam a conhecer também um bocadinho mais.
	Perfil docente	Implementação de novos métodos e técnicas	Os nossos professores já são mais dinâmicos do que o normal	Os professores, como nós, estamos em algumas experiências em sala de aula vêm como podem melhorar as suas aulas e dão aulas de maneira diferente.	Quando nós voltamos aqui á Madeira as aulas dele foram um pedacinho mais diferentes.	É melhor para todos, professores e alunos.
		Fortalecimento do espírito de colaboração				
		Favorece o conhecimento docente		Sim Eu acho que os professores, como nós, têm algumas experiências.		

		Desenvolvimento de competências e habilidades	Gostava de utilizar muito músicas ou tecnologias, (...) uma forma divertida de aprender e mais dinâmica.	Sim (...) as pessoas estão a trabalhar bem para isso (...) os professores querem dar mais, querem fazer mais	Sim	De certeza que sim.	
		Desenvolvimento de espírito de compreensão, aceitação e respeito	Os meus professores, todos aproximaram-se, (...) e também os professores que nos acompanharam na viagem, ficámos com uma relação diferente.	Sim(...) uma mente mais aberta, (...) mais recetivos a falar sobre qualquer tema	Sim(..) quando nós fomos à viagem, nós acabamos por falar mais com ele	É uma relação um bocadinho mais próxima, (...) com aquele professor que veio comigo (...) Já conheço melhor o professor um bocadinho acho que é uma melhor relação.	
Problematização do Currículo	Conhecimento	Enriquecimento do conhecimento	Um bocadinho mais de conhecimento.	Os projetos têm um tema muito atual (...) as pessoas estão a trabalhar bem (..) E isso acrescenta muito ao nosso desenvolvimento como alunos.	Fiquei a conhecer mais do que conhecia sobre o tema	O trabalho que normalmente nos é pedido é conciliado com as disciplinas que nós já temos. Quando nós estamos normalmente na sala de aula, nós falamos dos temas, mas não fazemos tanto	

		Alargamento das oportunidades de aprender	Eu nunca tinha visto assim tão perto.	Nós estávamos mais a tentar desenvolver o lado artístico.	Nós acabámos por sempre tentar falar em inglês. Eram tudo atividades novas que eu nunca tinha feito ou visto.	A nível da sala de aula, nível da aprendizagem, do aprender é o mesmo. Na sala de aula (...) não fazemos tanto, digamos, tanto a parte prática. É algo que eu acho que nunca fiz na escola.	
		Promove as competências TIC	Utilizamos, o PowerPoint.		Nós acabamos por utilizar o computador, um projetor para nós também podermos mostrar o PowerPoint.	Usamos algumas vezes os computadores para trabalhos e PowerPoint	
		Melhoria das competências de responsabilização das aprendizagens	Sim [mais gosto em aprender]. Eu aprendi uma forma diferente de olhar para as coisas e de me envolver nelas.	Dá-nos assim uma certa força mais forte para voltar e para sermos melhores, aqui onde nós somos	Se algum dos alunos quiser mesmo ir, obviamente que ele vai acabar sempre por se esforçar mais.	Nós percebemos que, se nos esforçarmos (...) depois podemos ter a sorte de ser escolhidos para a viagem.	

		Mobilização de experiências internacionais para aquisição de conhecimento	Ter mais gosto em estar na escola para aprender.	Eu acho que este programa nos desenvolveu a maneira de pensar.	Eu senti que devia motivar um pedaço (...) na parte do estudo.	Na minha turma, por exemplo, temos vários estudantes que já foram projetos diferentes e é muito interessante ter a partilha de culturas e a partilha de experiências que nós não tínhamos noção e mesmo não indo aos projetos.	
	Cidadania e Desenvolvimento	Promover estilos de vida saudáveis	O Tema era (...) sobre vícios.		Era sobre as drogas e bebidas alcoólicas. E quanto afetava os adolescentes. Falámos um pedaço disto em cidadania	Era sobre o consumo das drogas (...) mais dedicado aos jovens para não começar o vício.	
		Consciência ecológica e de sustentabilidade				Aprendemos formas de poupar energia, poupar água. (...) que devemos preservar os jardins e as florestas, os mares. (...) poupar eletricidade em casa, não devemos deitar lixo para o chão.	

		Promover a cidadania ativa e responsável		Os alunos (...) tem mais expressão. (...) Têm mais sentido crítico (...)		Aprendi muito sobre os direitos das crianças, os direitos humanos, os deveres e as possibilidades, as oportunidades.	
		Desenvolver competências sociais	Aprendi (...) a conviver com pessoas que não tinham os mesmos hábitos que eu todos os dias.	Nós estávamos todos, todos mais preocupados em estarmos com os outros.	Eu queria sempre falar com eles e conhecê-los		
	Poder emancipatório	Desenvolvimento da autoconfiança			Cada pessoa ficava com trabalho, mas acabamos por formar um grupo mesmo, muito forte.	Consegui fazer Consegui ver Consegui tirar Consegui descobrir	
		Capacidade de refletir		Eu acho que este programa nos desenvolveu a maneira de pensar		Eu acho que quando nós fazemos a viagem, deslocação, nós mudamos	
		Resolução de problemas	Tivemos de organizar		Nós tivemos de ser os primeiros a sair porque nós somos um pedaço mais longe e também as horas dos aviões		

	Interdisciplinaridade	Coesão de diversos saberes	Sim, sem dúvidas.			As disciplinas da escola são muitas vezes interligadas pelos trabalhos.	
		Abordagem sob a perspectiva de várias disciplinas	[Trabalho dessas atividades] em inglês, e talvez um bocadinho as ciências.	Foram essas áreas, as áreas mais artísticas. (...) tivemos de falar em inglês	[Além do inglês] nós acabámos por trabalhar também um pedaço das ciências (...) falámos um pedaço disto em cidadania	O trabalho (...) é conciliado com as disciplinas que nós já temos (...) O conjunto de disciplinas, algumas mais do que outras, (...) depende muito do tema, também do projeto. Já tínhamos treinado também nas aulas de informática	
		Estabelecimento de conexões entre os conteúdos.	Podemos observar com a lupa e ver como é que era constituída [marijuana], (...). E (...) 2 pulmões, um de uma pessoa normal e um de um fumador. (...) nós tivemos a compará-los.	Fizemos grafitis, cantamos, dançámos. As artes, das quais nós falamos do bailinho da Madeira, da cozinha madeirense.	Estivemos a falar sobre as drogas e bebidas alcoólicas. E quanto afetava os adolescentes.	Meio verde, e como podemos salvar o ambiente	

	Flexibilidade curricular	Heterogeneidade de dos aprendentes	Todos nós tínhamos a oportunidade.	Dar oportunidade a todos.	Ninguém é igual, mas (...) qualquer pessoa consegue chegar a ir.	[A experiência] é muito abrangente. Acho que todos têm oportunidades iguais. E que é adaptável para todos.	
		Trabalho culturalmente significativo	Foi uma experiência diferente.	Estivemos mais a visitar sítios do que propriamente na escola (...) estávamos sempre todos misturados (...) ouvir as coisas e nós tínhamos, tanto que falar.	la contribuindo, ia aprendendo de uma forma diferente	Não me lembro só da informação em si, mas também me lembro da experiência, isso ajuda a relembrar de uma forma diferente.	
		Nova organização de espaços e tempos de aprendizagem	Sim. A apresentar era completamente diferente. Fazemos coisas diferentes Diferente do que nós víamos na sala de aula.	Sim Sair um pouco disso tudo o que é habitual e fazer coisas diferentes.	Sim	Sim	

		Diferentes estratégias e atividades			Os professores (...) acabavam sempre por também ajudar com dúvidas quando não sabíamos comunicar. Ele disse que nos ia avaliar um pedaço (...) às vezes avaliava o nosso inglês.	Foi a partir disso que comecei a usar mais agora.	
		Aglutinar aprendizagens das diferentes áreas	Sim.	Sim.	Sim.	Sim.	
	Mudança curricular	Métodos não formais	Tivemos de organizar o que íamos fazer na montanha.	Fizemos grafitis, cantamos, dançámos.	Eu nunca cheguei a ter a oportunidade de estar numa sala de aulas com eles.	é algo que eu acho que nunca fiz na escola, que acho que nós não fazemos na escola.	
		Atividades dos projetos como fonte de aprendizagem e desenvolvimento de competências	Sim.	Eu acho que aprendi muito mais.	Sim.	Meio ambiente e o meio verde, como podemos salvar o ambiente? (...) a diversidade e igualdade dos direitos humanos, direito das crianças (...)	

						(...) drogas e os vícios.	
		Adoção de novos modelos educativos	[O] professor] gostava de utilizar muito músicas ou tecnologias, como Kahoots, podia ser sobre a matéria que nós estávamos a dar e era uma forma divertida de aprender e mais dinâmica.	Sim (...) sair um pouco disso tudo o que é habitual e fazer coisas diferentes (...) (...) têm mais sentido crítico (...) (...) querem que os alunos desenvolvam aquilo que não desenvolvem na escola de uma maneira diferente (...)			
		Abordagem centrada no quotidiano					
		Resolução de questões reais do mundo atual	O Tema era uma coisa que...não devemos desviar muito... nestes dias, hoje em dia.	Sim	Sim	Sim	

		Realizar atividades na comunidade e para a comunidade	Fizemos uma caça ao tesouro pela cidade.	Tivemos visitas à cidade.	Nós acabamos por ir a uma universidade de medicina, e eles tiveram a nos mostrar e a falar sobre o que é que aquelas substâncias faziam ao nosso corpo.	Sim (...) fizemos uma visita a uma universidade estivemos a estudar com o Departamento de Medicina.	
Caracterização dos ambientes de Aprendizagem dos projetos do Erasmus+.	Domínio das aprendizagens	Aprendizagens em contextos formal e Não-formal	Sim. Tivemos na escola deles, (...) numa biblioteca (...) numa universidade. (...) fomos à montanha.	Sim. Não houve aquela... propriamente estarmos nas aulas.	Sim	Sim	
		Educação para a cidadania	Sim	Sim (...) nós aprendemos a respeitar os outros (...)	Sim. Falámos um pedaço disto em cidadania, porque é uma coisa que cada pessoa devia saber.	Sim	
	Inclusão	Favorecimento do acesso a pessoas desfavorecidas		Sim (...) normalmente cada um vai uma vez, porque tem dar oportunidade (...) ao máximo das pessoas.	Qualquer pessoa consegue chegar a ir se se esforçasse para isso.		

		Promoção da inclusão social	A cada viagem, 2 alunos da turma iam participar de modo que todos pudessem participar em pelo menos uma viagem. Todos nós tínhamos a oportunidade de ir Havia sempre 2 que eram cobradas pelo Erasmus, mas se alguma outra pessoa quisesse, ia, eles tinham de pagar.	Nós fizemos um trabalho no sétimo ano, e como o meu foi dos melhores também foi por isso que fui selecionada. Todos os alunos têm direito e têm acesso, mas os que são selecionados muitas vezes são aqueles que, ou têm melhores resultados ou esforçam-se mais num certo trabalho. Os outros também podem ir, mas têm de pagar a viagem. A minha escola é daquelas que mais alunos levam nos projetos.	Qualquer pessoa consegue chegar a ir se se esforçasse para isso.	Nós somos escolhidos através de trabalhos que fazemos muitas vezes. Realiza o trabalho e depois são selecionados. Sim, todos tivemos a hipótese. Quando recebemos um estudante de um projeto, quando eles vêm à Madeira e quando nós o recebemos, normalmente temos prioridade para viajar. Nós percebemos que normalmente também os alunos, não são só escolhidos pelos trabalhos, mas também por serem bons alunos e por se esforçarem.	
--	--	------------------------------------	--	--	---	---	--

	Multilinguismo	Desenvolvimento do inglês	Melhorei a comunicação na língua inglesa.	Sim. Tivemos de falar em inglês. Desenferrujei o inglês, sem dúvida.	Sim. Nós acabámos por falar em inglês todos os dias. Apresentar (...) sempre em inglês. Nas línguas deles, coisas básicas e nós acabamos sempre por tentar dizer.	Sim O inglês porque é a língua de comunicação.
	Cooperação	Desenvolvimento de estratégias de cooperação			Sim. Os nossos professores gostavam sempre de nos misturar. Uns acabavam sempre por também ajudar com dúvidas	Sim
		Desenvolvimento das habilidades interpessoais			Sim. Os nossos professores gostavam sempre de nos misturar.	Sim
		Gosto por ajudar os outros				

	Dinamismo	Mobilidade de aprendentes	Depois da minha viagem.	Nós tínhamos imensas viagens para fazer.	Eu nunca tinha viajado assim para mais longe.	Poder viajar.
		Desenvolvimento de diversas atividades	Aulinha para iniciante (...) de esqui. Uma palestra que nós tivemos sobre as drogas ilícitas. ver como é que era constituída [a marijuana]. E também pulmões, (...), um de uma pessoa normal e um de um fumador. Houve uma das atividades que eles fizeram uns óculos. Em que nós podíamos experienciar o que uma pessoa via quando estava bêbada ou drogada. Tínhamos um roteiro.	Os alunos da escola mostraram a sua arte, alguns dançaram, outros pintaram, tocaram instrumentos para nos receber e receberam-nos com espetáculo. Fizemos barro, fizemos grafitis, cantamos, dançámos. Foram de uma forma mais dinâmica (...)inovadora e criativa.	Sim(...) havia várias atividades sempre diferentes.	Nos que eu fui foram em países diferentes e acho que a dinâmica tem sempre a ver com o país que organiza. Os temas são um bocadinho diferentes e por isso também as atividades.

		Criação de grupos de trabalho	Sim, acho que foi sempre em grupo.	Sim. Em pequenos grupos.	Sim. Nós acabamos por fazer mais trabalho de grupo.	Nós temos as atividades que fazemos no grupo.
		Auxílio da tecnologia	Podemos observar com a lupa e	Sim (...) alguns vídeos que nós fizemos.	Sim Nós acabamos por utilizar o computador, um projetor para nós também poderemos mostrar o PowerPoint. (...) mostrar vídeos (...) microscópios que nós chegamos a usar.	Sim computadores PowerPoint Kahoot
		Envolvência de diversas áreas	Sim.	Sim.	Sim.	Sim. Os temas são um bocadinho diferentes.
	Criatividade	Livre iniciativa nas propostas	Nós é que tivemos de organizar o que íamos fazer na montanha.	Sim (...) desenvolver a parte mais artística que nós todos temos de várias maneiras.	Sim	
		Desenvolvimento da implementação do projeto	Um seis.	Um nove.	Um 8 (oito).	nunca é uma experiência igual.

	Motivação	Formação do sentimento de realização	Eu aprendi uma forma diferente de olhar para as coisas e de me envolver nelas. (...) com outros objetivos.	Estamos envolvidas no contexto de dar mais.	Sim. Representar a nossa escola, o nosso país.	
		Viajar na Europa	[A mobilidade] Foi que me chamou mais.	Uma série de países dos quais nós podemos ir.	Eu fiquei interessada em saber o país (...) [e] em ir lá.	Oportunidade de poder viajar.
		Uso de Ferramentas digitais	Sim		Sim	Sim
		Nova experiência	Eu não fazia ideia [que era possível fazer este tipo de coisas que o Erasmus+ possibilita].	Sair um pouco disso tudo o que é habitual e fazer coisas diferentes.	Sim (...) ir a lugares novos (...) (...) sair do seu lugar de conforto.	Quando eu menciono a viagem, é tudo, é a semana inteira e isso acho que é o pico. O pico da experiência em si.
		Interesse pelo conhecimento	Ter mais gosto em estar na escola para aprender e para fazer estas vivências e ter estas experiências.	Sim (...) os projetos têm um tema muito atual. Dá aos alunos vontade de ir.	Sim (...) eu mostrava sempre muito interesse em tentar aprender mais.	

		Incentivo dos participantes de outros projetos	Sim.	Eu muitas vezes dou o meu testemunho na escola (...) as pessoas acho que às vezes (...) têm vontade de fazer aquilo que eu fiz.	Há pouco tempo eu falei com uma turma de 7 ano, a explicar, como é que foi a nossa experiência e a falar um pedaço do projeto do Erasmus (...) eles acabavam por fazer aquelas perguntas de mostrar um pedaço de interesse.	Muitas vezes e falamos e então os colegas percebem mais ou menos o que foi a experiência.
		Elevação da autoestima		Estes projetos permitem-nos sonhar mais alto, pensar mais alto, pensar que tudo é possível (...)	Havia sempre pessoas que queriam ir no nosso lugar e nós conseguimos chegar a ganhar um lugar.	
	Autonomia	Poder de escolha na integração do projeto	Chegou ao pé de mim e ele perguntou-me, "Gostarias de fazer parte deste projeto?".		Ele perguntou quem é que queria acabar por ir a outro país para fazer esse projeto Erasmus?	Quem quisesse participar faria o logótipo em casa e depois apresentaria.
		Poder opinar/intervir livremente			Sim (...) chegamos a ficar presos em Viena, mas acabámos também por	É uma questão de partilhar ideias e fazer um bocadinho de brainstorm.

					explorar um pedacinho da cidade.	
		Procura de estratégias para chegar a resultados tangíveis	Talvez um seis.	Nós aprendemos que não é preciso ser, completamente, certo ou completamente objetivo para se ter um bom resultado das coisas.	Um 8 (oito).	um 8 em 10.
	Aprendizagem significativa	Aprendente interessado em aprender		Sim (...) acrescenta muito ao nosso desenvolvimento como alunos.	Sim (...) nós também tínhamos curiosidade em saber um pedaço da cultura do país que nós íamos visitar.	fomos fazer o chocolate que eles fazem. O chocolate famoso, Foi uma muito boa experiência.
		Conteúdo potencialment e significativo	Eu nunca tinha visto assim tão perto.	Sim (...) minhas vivências eu tenho a certeza que vão me acompanhar a vida toda.	Foram as coisas que mais marcaram.	Quando eu me lembro da informação, não me lembro só da informação em si, mas também me lembro da experiência, isso ajuda a relembrar de uma forma diferente.

		Participação ativa do aprendente	Ao lado um do outro, conservados e nós tivemos a compará-los. nós podíamos experienciar o que uma pessoa via quando estava bêbada ou drogada	Sim (...) não tem que ser aquelas coisas todas claras, como nós às vezes queremos aprender (...) (...) as minhas experiências e as minhas vivências [nos projetos] eu tenho a certeza que me vão acompanhar a vida toda.	Sim Se algum dos alunos quiser mesmo ir, obviamente que ele vai acabar sempre por se esforçar mais para mostrar que ele consegue e que tem força de vontade.	Quando nós estamos normalmente na sala de aula, nós falamos dos temas, mas não fazemos tanto, digamos, tanto a parte prática.
		Aprender a partir do que sabe	Sim	Sim	Sim	
	Humanismo	Enfatizar a liberdade, dignidade e valores individuais do ser humano	A nível social e cultural. Aprendi novas culturas e a conviver com pessoas que não tinham os mesmos hábitos que eu todos os dias.	Ela sentiu-se tão em casa que ela pediu para os pais virem aqui.	Sim (...) nós conseguimos aceitá-los muito bem. Isso nós acabamos sempre por ser simpáticos com eles.	Devemos ser todos felizes neste mundo.
		Desenvolvimento das capacidades humanas pela arte e cultura		Mostraram a sua arte, alguns dançaram, outros pintaram, tocaram	Conhecer a cultura delas Como vieram vários países com culturas diferentes	Através dos projetos, nós conseguimos descobrir novas culturas (...)

				instrumentos para nos receber	(...) acabámos por aceitá-los todos de uma forma diferente.	mudamos um bocadinho a nossa forma de comportamento (...) Tornamo-nos alguém melhor.
		Enfatizar a importância da razão, experiência e ciência para aprimorar as capacidades humanas			[Na] universidade de medicina, e eles tiveram a nos mostrar e a falar sobre o que é que aquelas substâncias faziam ao nosso corpo.	Uma partilha de informações de culturas, de experiências, e é muito bom. Alargamos horizontes, (...) temos de respeitar.
	Comunicação	Intervir em debates				
		Falar com especialistas	Algumas palestras		Uma universidade de medicina, e eles tiveram a nos mostrar e a falar sobre.	Apresentações de pessoas que trabalham na área.
		Realizar apresentações	Sim.	Sim.	Sim.	Sim.
		Disseminar resultados	Sim.	Sim. Apresentar no auditório da escola para dar a conhecer às outras pessoas (...) Continuam a ser apresentados noutros projetos.	Sim. Eles nos convidaram para explicar a nossa experiência.	Sim. Quando voltamos normalmente, somos pedidos para fazer uma pequena apresentação, falar um bocadinho sobre viagem.

	Empreendedorismo	Descobrir novos métodos de abordagem de problemas, ideias incomuns, perspetivas e habilidades.					
		Descobrir novas formas de partilha de novos conhecimentos.		Querem que os alunos desenvolvam aquilo que não desenvolvem na escola de uma maneira diferente.		Sim (...) foi a partir disso que comecei a usar mais agora, às vezes para apresentações na escola.	
Ambientes de aprendizagem emergentes nos projetos do Erasmus+.	Aprendizagem situada	Desenvolvimento das habilidades sociais	Ficámos com uma relação diferente. Os nossos irmãos de acolhimento.	O ponto positivo e nós estarmos em contato com os outros.	Sim. As pessoas indo em mobilidades acabam sempre por fazer amigos.	Digamos que fiz amigos para muito tempo.	
		Aprendizagem sociocultural	Nós podíamos experienciar Fizemos uma caça ao tesouro pela cidade.	É mais importante que é o contato e não foi só no projeto, mas na sociedade em geral.	Relação com a cultura deles e as comidas.	Nós fomos à escola hoteleira (...) aprender a fazer o chocolate. Nós recebemos a informação dos professores da Universidade	
		Sem hierarquias rígidas	Nós é que tivemos de organizar.	Depois tínhamos tempo livre para explorar a cidade		As professoras dizem-nos o que temos de fazer (...) dentro do tema do	

						trabalho, mas (...) nós tínhamos de decidir (...) nós é que escolhíamos.
		Responde às necessidades atuais dos aprendentes		Temáticas atuais	O tema também é muito importante (...) o projeto em si com o projeto era sobre os vícios. (...) Aprender sempre alguma coisa com pessoas diferentes.	
		Transferência de conhecimentos e habilidades de atividades do quotidiano	Sim [aplicar os conhecimentos nas suas atitudes e os seus valores nas suas atitudes e nos seus conhecimentos e vice-versa]		Sim (...) as pessoas mostrarem no que podem ser boas sem ser na escola.	
	Participação Periférica	Participação dos aprendentes no contexto multicultural	É uma experiência incrível, viver como um romeno, um turco, italiano, sueco, depende do projeto. Viver como eles durante uma semana é incrível.	Quando estive com a família (...) Fizemos visitas à cidade.	Falar com pessoas de países diferentes e conhecer a cultura delas.	Recebemos o os alunos estrangeiros. Nós temos a família com que ficamos que é uma experiência incrível, viver como um romeno, um turco, italiano, sueco, depende do projeto. Viver como eles

						durante uma semana é incrível.
		Valorização da participação ativa dos aprendentes	Nós participávamos sempre, nós tínhamos sempre de participar.	Os professores (...) têm vontade de mostrar a outras pessoas aquilo que nós fizemos.	Se algum dos alunos quiser mesmo ir, obviamente que ele vai acabar sempre por se esforçar mais para mostrar que ele consegue e que tem força de vontade.	Mas também nós experimentamos.
		Recurso a ferramentas na prática	Os óculos de realidade virtual.	Sim. Apresentações em PowerPoint (...) (...) passávamos esse desenho para barro.	Sim	Sim. Usamos (...) computadores para trabalhos e PowerPoint e também nas apresentações? Usamos (...) microscópios, (...) estivemos a estudar sobre o cannabis. Vimos, as folhas, usamos os

						microscópios e vimos isso tudo.	
	Comunidade de prática	Integração dos aprendentes em grupos de trabalho com interesses comuns	Foi sempre em grupo.	Sim. Nós fizemos em pequenos grupos, nós misturamo-nos todos. Um grafiti que nós fizemos, nós pintamos todos uma parte.	Sim. O projeto era sobre os vícios.	Nós temos as atividades que fazemos no grupo.	
		Comunicação de resultados pelo grupo de trabalho	Os trabalhos que nós apresentamos lá, ficaram em exposição lá na escola e também no site da nossa escola, acho que teve em exposição virtual algum tempo.	Sim. Mostrar a outras pessoas aquilo que nós fizemos.	Sim. Um lugar de apresentações e nós acabávamos por fazer lá, as apresentações. Falar com outras turmas e pronto, pronto mostrar o projeto.	Há sempre uma partilha muito agradável.	

		Colaboração dos elementos do grupo nas práticas desenvolvidas	acabávamos por arranjar uma maneira de comunicar entre todos e expressar o que todos queriam.	Sim. Nós estarmos em contato com os outros, pessoas diferentes e muitas vezes abrimo-nos.	Sim. Nós acabámos por fazer, atividades com os outros países.	Os estudantes trabalhamos todos juntos.
		Os aprendentes mais experientes ajudam os outros	Tinha muita piada, ele olhava para nós e nós já percebíamos o que tínhamos que fazer.	o apoio que os professores nos davam, e também (...) a simpatia deles, (...), eles faziam nos sempre sentir bem, como se nós não estivéssemos longe da família.	Sim. Os professores (...) acabavam sempre por também ajudar com dúvidas quando não sabíamos comunicar.	
		Troca de saberes	Acabávamos por arranjar uma maneira de comunicar entre todos e expressar o que todos queriam.	Sim.	Sim. [Ajudavam] porque como era trabalho de equipas misturadas.	Todos aprendem mais e se tornam melhores pessoas com melhores conhecimentos, melhores valores
		Facilita a resolução de problemas	Não foi difícil de todo porque nós comunicamos entre todos.			
		Promove discussões				

		Potenciação das aprendizagens individuais em benefício do grupo			Sim. Cada pessoa ficava com trabalho, mas acabamos por formar um grupo mesmo, muito forte. Eu acho que cada pessoa conforme ia contribuindo ia aprendendo de uma forma diferente (...)	Faria o logótipo em casa e depois (...) escolher qual era o melhor.
		Responsabilidade de cada aprendiz em aprender		Sim (...) cada um apanha dos ensinamentos, a parte que lhe ajuda mais como o seu próprio crescimento interno e todos acabamos por ter um crescimento, mas cada um à sua maneira.	Sim (...) eu senti que devia motivar um pedaço o estudo (...) (...) estar mais atenta, e expressar-me um pedaço mais (...)	
	Diferente abordagem à aprendizagem	Ambiente não tradicional		Sim (...) nós raramente passávamos muito tempo em sala (...)	Sim (...) Eu acabei por não estar mesmo dentro de uma sala (...) (...) os horários não eram (...)	Sim

					muito rigorosos (...)	
		Aprendentes autónomos		Sim Depois tínhamos tempo livre para explorar a cidade, estar mais tempo com a pessoa que nos acolheu (...) nós tínhamos tempo para tudo (...)	Sim Nós acabávamos por trabalhar por nós próprios, essa parte do trabalho, quando nós tivéssemos a nossa disponibilidade.	Nós tínhamos de decidir.
		Conhecimento livre dos aprendentes			Sim	
		Desenvolvimento do espírito e pensamento crítico		Tinha 2 pulmões, um de uma pessoa normal e um de um fumador. Ao lado um do outro, conservados e nós tivemos a compará-los.	Sim. Expressar-me um pedaço mais.	Sim. Aprendemos sobre como evitar algumas consequências ou fazer frente ou não necessidade. Não é porque os outros fazem também temos de fazer.

	Matética	Métodos não formais	Trabalho em grupo. Fomos à montanha. (...) fizemos esqui. Relações que nós criamos, com as pessoas de lá e cultural.	Sim. Estivemos mais a visitar sítios.	Sim. Sair da escola para aprender coisas novas é sempre diferente do que estar na sala com o professor (...)	
		Maximizar o processo de aprendizagem, minimizando intervenções		Nem sequer estamos com os professores.	Sim. Nós acabávamos sempre por fazer as atividades que os professores nos tinham dado, mas acabámos por fazer em equipa. Esforçar mais.	
		Aprender a aprender	Tínhamos um roteiro. Participávamos sempre.	As pessoas lá trabalham muito, por isso nós tivemos o tempo todo, a gente sozinhas e desenvolveu um pouco autonomia.		Estivemos a mexer, cada um fez o seu chocolate. Nós experimentamos.
	Artefactos	Construção de produtos finais	Ficaram em exposição lá na escola e também no site da nossa escola, acho que teve em exposição virtual algum tempo.	Sim. Normalmente temos que fazer alguns trabalhos depois resumo das coisas feitas, como se fosse um relatório.	Sim.	Criamos um logótipo (...) (...) nós já fizemos uma exposição. Na ESCOLA_A no bar da escola, nós temos um cantinho, com os trabalhos afixados.

caracterização do projeto	Covid-19	Impacto causado	Sim [estive um pouco parado]. Eu planeava a participar este ano, mais algumas vezes. E também receber os irmãos que vinham lá, mas, entretanto, com o Covid não foi possível os nossos irmãos de acolhimento virem cá ou alunos de lá virem cá. Eles não conseguiram vir, nem os de outros países.	O Clube Europeu tinha imensas viagens para fazer para fazer e agora com o covid pronto, não tiveram a oportunidade. Agora com esta pandemia, nós já não temos tanto contato e o convívio, e isso era o mais importante. Nós mandamos alguns trabalhos.	Não conseguimos estar todos juntos, e se nós quisermos desenvolver melhor este projeto nós teríamos que acabar também em falar com outras turmas e pronto, pronto mostrar o projeto.	Com esta pandemia, tornou-se muito pior. Os projetos a nível das viagens foram todas canceladas. Os projetos na Escola_Agora estão um bocadinho parados. Eu não tenho ouvido muito falar os projetos em si.	
----------------------------------	-----------------	------------------------	---	---	---	--	--

1.1.8. Cruzamento da análise de conteúdo aos professores convidados a participar em mobilidades e aos alunos do Clube Europeu que participaram em mobilidades

Caracterização dos entrevistados

As idades dos entrevistados estão compreendidas entre os 14 e os 60.

Os docentes são profissionalizados, e contam com 22 a 35 anos de serviço. Somente um deles tem somente cinco anos de serviço na Escola_A. Os restantes têm mais de 22 anos de serviço naquela instituição.

Os alunos frequentam a Escola_A desde o quinto ano de escolaridade, e, todos frequentam o nono ano de escolaridade.

Relativamente ao percurso nos projetos do programa Erasmus+, os professores envolveram-se de “forma pontual” (E8), à exceção de E7 que participa nos projetos há quatro anos. Esteve diretamente envolvido em dois projetos, mas colaborou em vários projetos. Atualmente é subcoordenador de um projeto e colabora nos outros projetos do âmbito do programa Erasmus+ existentes na escola.

No que concerne aos alunos, todos os alunos têm uma participação contínua no projeto a que pertencem, tendo realizado somente uma mobilidade no âmbito deste, à exceção de A4 que já esteve envolvido em três projetos e experienciado 2 mobilidades. Todos os alunos participam nas distintas receções dos parceiros em mobilidades na Escola_A.

Os entrevistados que são professores têm distintas áreas de formação de professores, um é de Físico-Química, e os outros três são de línguas, dois de inglês e um de português.

Os docentes consideram que o seu profissionalismo foi influenciado, pois apesar de muitas reservas, E9 e E10 dizem, respetivamente, que “tudo aquilo que nós

fazemos de diferente que enriquece o nosso currículo ou pelo menos a nossa experiência profissional” e que “abriu-me outras perspetivas”.

Maioritariamente, os entrevistados garantiram que a sua paixão pela profissão, a profissionalidade, ampliou-se. Tomemos E7 que revela: “apaixono-me mais cada vez que tenho esta oportunidade de aprender”. E5 assevera que “a paixão é sempre a mesma, apenas deu uma perspetiva diferente. (...) Sempre procurei fazer tudo pelos meus alunos”.

Unanimemente, os alunos admitem que se verificou uma mudança na sua ação discente. Explicativamente A4 refere “os projetos mudaram-me não só como pessoa, mas também as minhas realidades, meus horizontes”. Esta afirmação apruma-se com a de A2 que afirma que “dá-nos assim, uma certa força (...) muda principalmente a maneira de ver tudo o que está à nossa volta e a maneira de encarar as coisas”.

Caracterização das políticas educativas internacionais (macropolíticas)

Todos os entrevistados focam o interesse social da educação, associando aos projetos do programa Erasmus+ a partilha de conhecimentos, mencionando que “o indivíduo que participa neste projeto vem muito mais rico do que um que não participe na minha perspetiva, seja ele aluno, seja ele professor” (E7). Também A3 refere que “foi uma experiência muito grande (...) [mudou] um pedaço do meu conhecimento”, sendo complementado por A4 que afiança que “Faz-nos pensar darmos a ideia como é diferente de nós e depois nós fazemos a comparação. E tentamos sempre melhorar”.

E10 refere que “ver uma escola toda unida... mudou a minha perspetiva em relação ao acolhimento dos outros países”.

Denota-se que estes projetos potenciarem o desenvolvimento de relações, pois tanto professores como alunos são unânimes, referindo que contactam e viajam para “escolas diferentes e em diferentes lugares” (A1).

E7 menciona que os projetos têm um efeito sobre a escola “aproximam-na do mundo, sobretudo numa região insular”, como é o caso da Escola_A. Este estabelecimento de sentimento de pertença é partilhado por E10 que alega “Fizeram-nos sentir bem”. Este sentimento não é só europeu, mas também é um sentimento luso e de instituição “representar a minha escola e o meu país” (A3).

Os entrevistados professores e alunos corroboram que, nas mobilidades no âmbito dos projetos Erasmus+, foi efetivado respeito pela diversidade pois leva a “conhecer outras pessoas diferentes daquelas que estão habituados a conhecer” (E9), permitindo a interiorização de que “as pessoas todas, no geral, têm muitas mais coisas em comum do que se pensa” (A2). A3 admite: “Eu tinha alguns pensamentos contrários, mas depois daquilo, acho que me ajudou”.

E7 menciona “conhecer diferentes perspetivas”, enquanto A1 e A2 admitem que aprenderam “a não julgar tanto as pessoas logo no início pelo que nós vemos” e que existem “todos aqueles problemas de desigualdade, mas as pessoas são muito mais iguais do que parece”. Todas estas perspetivas integram a promoção da inclusão social, tão discutida e apelada no guia do programa Erasmus+ e nos documentos-chave de todos os projetos desenvolvidos no seu âmbito.

Esta visão dos docentes e dos alunos, revela a importância da integração nestes projetos como prevenção e combate nos comportamentos de risco, como ideologias extremistas ou radicais, envolvendo o “nível das relações humanas e outras que são urgentes para toda a sociedade, para todos, para toda a humanidade”. A3 exemplifica alegando que “nós estivemos a falar sobre as drogas e bebidas alcoólicas.

E quanto afetava os adolescentes”. A4 revela que descobriu que deve “ter cuidado, não seguir o que os outros seguem e pensar sempre se é o melhor para nós”. E7 e E8 não fazem qualquer menção a este aspeto.

Tal como referido por todos os entrevistados, as mobilidades permitiram que se envolvessem em atividades com outros países e em outros países, permitindo o convívio “com outros colegas, com outros da mesma idade, mas de outros países” (E9). E7 amplia este envolvimento às famílias que acolheram os estudantes em mobilidade.

Também estes docentes entrevistados, de modo unânime, assumem que esta envolvimento em atividades locais ou transnacionais, auxilia na formação de cidadãos críticos e responsáveis, desenvolvendo “um cidadão, mais informado, mais autónomo, mais crítico, mais colaborador, mais compreensivo, mais agradecido. É um melhor indivíduo, portanto, do ponto de vista pessoal, como do ponto de vista académico” (E7). A4 refere que nos projetos do Erasmus+ “é diferente (...) e depois nós fazemos a comparação. E tentamos sempre melhorar”. Os alunos A1 e A3 não referenciam nada.

Todos os entrevistados admitem a promoção e a partilha de valores e atitudes europeus. A4 menciona que “quando recebemos outros alunos de culturas estrangeiras, de culturas diferentes, também mudamos um bocadinho a nossa forma de comportamento. (...). Tornamo-nos alguém melhor”.

A Educação europeia é distinguida por todos os entrevistados, mencionando a colaboração internacional de organizações de participantes, difundida nos discursos de “Compreender as diferenças e criar espaços de relações e amizades.” (E9) e referindo as escolas parceiras dos projetos em que estão envolvidos.

E2 revela que “esta possibilidade de nós conhecermos uma parte do mundo é muito importante para nossa formação pessoal”, assumindo nos projetos do programa Erasmus+ contextos abertos e flexíveis. E4 reforça esta ideia dizendo que os contextos “São todos diferentes porque, por exemplo, nos que eu fui foram em países diferentes e acho que a dinâmica tem sempre a ver com o país que organiza, como tem sua forma de organizar”.

Alunos e professores referem o intercâmbio de práticas existentes, confessando que, tal como E7, “algumas estratégias que vemos e que trazemos para aqui.”. Todavia, E9 menciona que “não me pareceu que o sistema deles tenha situações que me agradassem. Ou que me fizesse alterar a minha dinâmica em sala de aula”. A2 revela “Os professores, como nós, estamos em algumas experiências em sala de aula, vêm como podem melhorar as suas aulas”.

Os entrevistados são consensuais na admissão da participação da comunidade envolvente nas atividades desenvolvidas. Contudo, os alunos recordam mais facilmente as ligações que estabeleceram com a sociedade, tanto em atividades no exterior da escola, como em instituições do meio local, como por exemplo universidades.

Somente E8 assevera, que “vou disponível para aprender”, patenteando isoladamente a perspetiva de aprendizagem ao longo da vida.

A harmonia nas informações volta a transparecer na ideia destas vivências e experiências validarem a partilha de tradições, costumes e valores culturais apregoado nos referenciais do programa Erasmus.

O investimento financeiro é referenciado somente por três entrevistados, E7, E9 e A1, mas numa perspetiva limitativa, pois segundo E7 “a limitação financeira, é o principal constrangimento”.

Caracterização das políticas educativas nacionais (mesopolíticas)

À exceção de E8, todos os entrevistados referem o Clube Europeu da Escola_A como uma oportunidade, um espaço de formação, comunicação e informação.

Este propicia “sessões de apresentação com elementos da Comunidade extraescola e representantes do meio, como as autarquias, as câmaras, a juntas, uma instituição, universidade” (E7). Mais nenhum dos docentes revelam informações relevantes sobre este indicador de mudança educativa, mas A1, A3 e A4 atestam tais afirmações, asseverando que numa das atividades desenvolvidas “fizemos uma visita a uma universidade estivemos a estudar com o Departamento de Medicina.

No entanto, a abertura cultural partilhada é por todos os entrevistados, e indicada a integração de valores europeus na Escola_Através de projetos transnacionais. A1 indica que “aprendi novas culturas e a conviver com pessoas que não tinham os mesmos hábitos que eu todos os dias”. A2 alonga-se mais e explicita que desenvolveu “principalmente atitudes e valores, porque nós aprendemos a respeitar os outros”. Este mesmo sentimento é partilhado por A3 e A4, sendo que este último reconhece que “é uma experiência incrível e todos aprendem mais e se tornam melhores pessoas com melhores conhecimentos, melhores valores sempre”.

Todos estes fatores associados desencadeiam alguma suspeita de possível mudança educativa.

A autonomia decretada/ construída possibilita as candidaturas das escolas aos projetos do programa Erasmus+. E7 afiança que no Erasmus+ é contemplado o “atualizar os temas e as práticas em função do avançar do tempo e dos desafios que são colocados à sociedade e às escolas”. Já E9 divulga que “a escola fica orgulhosa

por participar nestes projetos”. Os alunos não comentaram as candidaturas aos projetos, revelando a ausência de conhecimento de factos.

Caracterização das políticas educativas regionais e locais (micropolíticas)

Esta descentralização do poder é manifesta nas afirmações que levam a confirmar a gestão dos projetos pela própria instituição. E7 afirma que “Na escola temos um coordenador geral do Clube Europeu que supervisiona toda ação do clube europeu. Os membros do clube Europeu são divididos por projetos. E cada projeto tem 2 subcoordenadores (...) colaboramos, (...), nos projetos dos colegas.” E7, ao se referir à gestão financeira dos projetos, alega que “essa gestão é feita pela direção da escola”.

E9 refere que a “direção executiva abraça bem estes projetos, dá o seu contributo”, mas também revela que são “os colegas do Clube Europeu, os professores responsáveis”. De modo colinear A4 revela que a gestão dos projetos, no que concerne às atividades desenvolvidas, “depende do professor que coordena”.

Verifica-se que uma diversificação da oferta escolar no discurso dos entrevistados, sendo que tanto professores como alunos consideram que as extracurriculares, como o caso do Clube Europeu valorizam a escola, nas palavras de E7 “enriquecem-na, tornam-na dinâmica”. Também E9 refere que “o Clube Europeu tem vários projetos lá na escola. (...) Nestes projetos Erasmus (...) há esta ação toda, este dinamismo todo numa escola”, validando a informação anterior. Também os alunos têm um olhar sobre esta dimensão, pois A1 afiança: “Eu comecei a participar em muitas mais coisas”, e A3 considera que é uma forma de “sair da escola para aprender coisas novas é sempre diferente”. Já A4 valida a existência de diversos projetos. Saliente-se que E8 identifica no seu discurso o descontentamento por

considerar que “o projeto deve ser da escola e não estar limitado às mesmas pessoas”. Assim, sugere que “a gestão de topo tinha de dar oportunidades (...) a todos”. Atrevendo-nos a cruzar esta informação com a previamente analisada, tanto a advinda das entrevistas dos membros do Clube Europeu, e inclusivamente pelos restantes entrevistados, a colaboração de toda a comunidade educativa é esperada e claramente descrita no também já analisado PEE. Também a existência de projetos do Erasmus+, na escola, fora da alçada do Clube Europeu, revela abertura da Escola_A eventuais iniciativas individuais.

Retomando toda a dinâmica vivenciada nos projetos no âmbito do Erasmus+, abordada pelos entrevistados, transparece uma possível influência no PEE. E7 afirma que os projetos desenvolvidos neste âmbito têm um impacto “a nível de instituição, vemos que se torna uma instituição dinâmica e que o currículo ganha vida”. Segundo E9 a “escola, é conhecida como inovadora e então, cada vez que há novos projetos, com novas ideias”, e continua alegando que “nós sentimos que para a escola é sempre prestigiante participar nestes projetos Erasmus”. Também E8 complementa afirmando que “a imagem da escola é projetada. (...) acho que em todas as vertentes [regionais, nacional, internacional]”.

Apurando a categoria no discurso dos alunos, concluímos que o desenvolvimento dos projetos tem clara influência na Escola_A. Segundo estes alunos “sem dúvida” (A1) que a escola fica melhor com o Erasmus+. Melhora a escola “definitivamente. Não só porque, a nossa escola já apareceu muitas vezes nas notícias, não só pelo Erasmus que espalha a notícia da escola, mas também porque traz uma mistura de culturas, uma mistura de aprendizagens, experiências e acho que melhora também a atitude dos alunos. E não só, e o ambiente escolar, também fica muito melhor” (A4).

No seio escolar são incentivadas as experiências e práticas entre escolas a nível europeu. E7 afirma que participou por “convite pela gestão de topo”. Os restantes professores envolveram-se no desenvolvimento das atividades com os alunos, anteriormente a qualquer mobilidade.

Tal como já anteriormente referimos com o testemunho de A1 que começou “a participar em muitas mais coisas”, tal é fruto da tentativa de “partilhar com outros alunos, passarmos a palavra e envolvermos mais alunos neste projeto ou neste programa” (E7). E10 afirma que os alunos “transmitem aos colegas da turma, e depois já outros alunos ficam interessados e mais motivados para participar”.

Os alunos confirmam este incentivo, pois os próprios participam nestas iniciativas. A2 alega que numa vertente de disseminação do projeto, mas também de incentivo aos seus homólogos “temos de muitas vezes apresentar no auditório da escola para dar a conhecer às outras pessoas”. A1 também atesta que ela e a “colega (...) fomos falar no auditório com uns jovens de sétimo ano (...) sobre a nossa experiência e o que aconteceu. Para tentar... motivá-los a participar mais também”.

O favorecimento da cooperação dos diversos elementos da comunidade escolar transborda do discurso dos entrevistados, não só pelas anteriores palavras de A4, mas também por denotarmos vários tipos de colaboração. E4 afirma que “isto vem trazer as famílias para a parte da comunidade escolar, vão ter de articular com funcionários na escola, outros professores, outras disciplinas (...) tem um grau de envolvência muito grande na comunidade escolar e na nossa escola, sendo uma prática de há muitos anos, esta parte do Clube Europeu, há uma participação elevada”. E4 admite que dado “os alunos querem participar, temos facilidade no acolhimento”. A2 revela que foi “família de acolhimento”.

Sendo quase unânime, por parte dos professores, a existência de “critérios de seleção” (E2) para as mobilidades, tal facilita cumprimento do regulamento interno da escola. A1 atesta que, nesta experiência Erasmus+, “Eu voltei a apaixonar-me pela escola do modo que tinha no sétimo ano e antes”. É de concordância geral dos entrevistados que existem beneficiários indiretos do projeto, sendo alguns deles, eles próprios, os professores que participaram pontualmente, e outros que usufruem e participam nas “as atividades que nós fizemos, apresentámos cá na Madeira, na escola” (E4).

No discurso dos docentes é facilmente identificável a mudança no perfil docente. E9 evidencia na sua experiência “quis trazer para cá”, sendo que E10 similarmente revela o mesmo anseio. Também E7 refere que “consequimos incorporar algumas técnicas, algumas estratégias que vemos e que trazemos para aqui e que enriquece a nossa prática” evidenciando a implementação de novos métodos e técnicas na sua atividade profissional.

Os alunos validam estas informações, pois dizem que “quando nós voltamos aqui á Madeira as aulas dele foram um pedacinho mais diferentes” (A3), sendo que A2 é mais expansivo e alega que “os professores, como nós, estamos em algumas experiências em sala de aula vêm como podem melhorar as suas aulas e dão aulas de maneira diferente”. Porém, A1 admite que “os nossos professores já são mais dinâmicos do que o normal”.

Mas no que concerne ao favorecimento do conhecimento docente, ao desenvolvimento de competências e habilidades, e de espírito de compreensão, aceitação e respeito, todos são concordantes. E9 admite que “o contato linguístico, o contato com outras línguas, (...) são fatores de enriquecimento profissional”. Também E8 revela que “nós não íamos para lá para aprender este método, mas como estava

a ser ensinado, nós acabávamos por aprender da melhor forma, que era vendo como é que as crianças faziam” e prossegue afirmando que estas observações “fizeram aprender que a criança pode aprender sozinha”. Não menos relevante E9 refere que “uma coisa que melhora nos professores é a boa disposição. (...) Melhora a abertura de horizontes”.

Os alunos corroboram com estas ideias revelando que existe uma aproximação dos professores “uma melhor relação” (A4), sendo que “as pessoas estão a trabalhar bem para isso (...) os professores querem dar mais, querem fazer mais”.

A relação com o Currículo

Os entrevistados consideraram que a nível do conhecimento os projetos do programa Erasmus+ proporcionam um alargamento das oportunidades de aprender, que culmina num enriquecimento do conhecimento, sendo que E9 somente fez referência à mobilização de experiências internacionais para aquisição de conhecimento, considerando que “normalmente a mobilização de conhecimentos só tem efeitos a mais longo prazo”, mas que denota que “houve alguma diversificação” de temas. E10, tal como os restantes entrevistados, incluindo os alunos entendem que “Promove (...) o conhecimento de novas culturas, novos lugares, danças e costumes, comida e música”, usa o seu exemplo a título explicativo visitaram catedrais, museus (...) com um guia a explicar a história daquele local e o tipo de atividades que lá se faziam”.

E7 alega que “rentabilizo, muitas vezes as mobilidades e o projeto, o tema do projeto e as ideias que nós temos e o que queremos fazer, para trazer isso para o currículo”.

Os alunos, por sua vez, demonstram estes aspetos afirmando que “os projetos têm um tema muito atual (...) E isso acrescenta muito ao nosso desenvolvimento como alunos” (A2). A3 alega que ficou a conhecer mais do que conhecia sobre o tema. Segundo A4, “o trabalho que normalmente nos é pedido é conciliado com as disciplinas que nós já temos”, contudo alega que “na sala de aula (...) não fazemos tanto, digamos, tanto a parte prática”.

A maioria dos discursos de professores e alunos alude ao uso das TIC, o que indica promoção de competências nesta área. No que concerne à melhoria das competências de responsabilização das aprendizagens A1 admite que “sim [mais gosto em aprender]. Eu aprendi uma forma diferente de olhar para as coisas e de me envolver nelas. (...) a ter mais gosto em estar na escola para aprender”. A2 revela que as mobilidades “dá-nos assim uma certa força mais forte para voltar e para sermos melhores, aqui onde nós somos”. Tanto A3 como A4 referenciam esta responsabilização pois “se esforçar mais” podem “ter a sorte de ser escolhidos para a viagem” (A4).

Todos os entrevistados descreveram atividades e temáticas desenvolvidas que visavam uma cidadania ativa e responsável, a par e passo com o desenvolvimento das competências sociais nestes projetos internacionais.

Na visão dos professores entrevistados, os alunos nestes projetos “Eles conseguem ser mais críticos. (...) Na altura, pode ser um problema, mas quando se resolve está resolvido e pronto e fica uma aprendizagem” (E7). Ajuda a “falarem mais sobre o assunto (...) a encontrarem soluções” (E10). Também os alunos manifestam que “tiveram de organizar” (A1), mas “consegui fazer (...) consegui ver (...) consegui tirar (...) consegui descobrir” (A4), pelo que concluem que “este programa nos

desenvolveu a maneira de pensar” (A2). Contribuindo assim para a elevação do seu poder emancipatório.

É patente a interdisciplinaridade que se revela seja pela coesão de diversos saberes, pela abordagem sob a perspectiva de várias disciplinas ou mesmo pelo estabelecimento de conexões entre os conteúdos que observamos nos discursos de todos os nossos entrevistados. A4 descreve que “O trabalho (...) é conciliado com as disciplinas que nós já temos”. E9 refere que “houve ali uma amálgama de conhecimentos que envolveram várias disciplinas”.

Nas atividades desenvolvidas no âmbito dos projetos do Erasmus+, os entrevistados enunciam a heterogeneidade dos aprendentes, sendo que E10 refere que “apesar do nível etário ser diferente eles deram-se muito bem”. Os alunos também consolidam esta ideia, referindo que “ninguém é igual, mas (...) qualquer pessoa consegue chegar a ir” (A3), pois tal como A4 refere a experiência “é muito abrangente. Acho que todos têm oportunidades iguais. E que é adaptável para todos”. Porém, E7 alega que na sua “opinião, o projeto funciona melhor quando é atribuído a uma turma”, tratando-se do mesmo tipo de experiência partilhada por E9 que acompanhou “a turma, no sétimo, oitavo e nono ano que esteve presente neste projeto”.

Também o engajamento dos alunos na aprendizagem, tornando-a mais significativa e relevante para suas vidas é notório nos discursos de todos os entrevistados que referem que nestas atividades os alunos “falavam com emoção”, que “promove a educação e o ensino de outras culturas” (E10) é “definitivamente” (E4) um trabalho culturalmente significativo. Os alunos alegam que “foi uma experiência diferente” (A1), durante a qual “estivemos mais a visitar sítios do que propriamente na escola (...) estávamos sempre todos misturados (...) ouvir as coisas e nós tínhamos, tanto que falar” (A2). A3 alega que “ia aprendendo de uma forma diferente”, sendo

complementado por A4 que refere que “não me lembro só da informação em si, mas também me lembro da experiência, isso ajuda a relembrar de uma forma diferente”.

Aleando-se ao anterior exposto os entrevistados descrevem uma nova organização de espaços e tempos de aprendizagem, utilizando diversas estratégias e atividades que aglutinam aprendizagens das diferentes áreas, desenhando a flexibilidade curricular. E7 afirma veemente que “não faz sentido termos um programa Erasmus+ afastado do currículo das aprendizagens (...) eu acho que é a melhoria da prática”. A3 revela que “os professores (...) acabavam sempre por também ajudar com dúvidas quando não sabíamos comunicar. (...) Ele disse que nos ia avaliar um pedaço (...) às vezes avaliava o nosso inglês”.

Nesta análise aos professores e aos alunos, a mudança curricular pode assumir duas vertentes: a dos professores, e destes terem a oportunidade de aprender mais sobre novas práticas pedagógicas e metodologias de ensino, mas também a dos alunos, comportando as suas necessidades.

Segundo os docentes entrevistados, quando trabalham em projetos do programa Erasmus “nós não ensinamos para um teste, ensinamos para aprendizagem” (E7). E8 salienta que “se a pessoa vai disponível para aprender é impossível que não traga algo de novo para implementar na sua escola”. Contudo, E9 diz que “temáticas, a nível de curricular, poucas, mas mais ao nível das relações humanas e outras que são urgentes para toda a sociedade”. E9 foca ainda que se trata do “alertar para os problemas ambientais, para as questões ambientais e criar algumas regras de atuação. Para que os alunos tenham estejam, alerta e saibam o que melhor fazer”. Por sua vez, E7 compreende que “nem tudo tem de ser avaliado numa escola”, e revela que “nosso enfoque, está sobretudo nestas drogas novas que muitas vezes até são despenalizadas e são mal interpretadas pelos miúdos”,

concertando-se com a resolução de questões reais do mundo atual, que são do interesse e necessidade dos alunos.

Por sua vez, os alunos compreendem esta posição, e partilham que o projeto do Erasmus+ foi “sair um pouco disso tudo o que é habitual e fazer coisas diferentes” (A2). A4 refere que “é algo que eu acho que nunca fiz na escola, que acho que nós não fazemos na escola”. A1 recorda que “tivemos de organizar o que íamos fazer na montanha” e A3 confessa que “nunca cheguei a ter a oportunidade de estar numa sala de aulas com eles”, ou seja, com os homólogos estrangeiros. Os alunos consideram que os professores nas mobilidades “têm mais sentido crítico (...) querem que os alunos desenvolvam aquilo que não desenvolvem na escola de uma maneira diferente”. E2 revela ainda que “eu acho que aprendi muito mais na primeira semana que estive lá do que muitas vezes em um mês ou duas semanas de aulas, na escola. E são coisas que ficam para a vida. Muitas vezes as coisas que nós aprendemos que na escola nós aprendemos para o momento, aprendemos para o teste, mas passados dois, três anos, esquecemos. (...) e as minhas experiências e as minhas vivências, eu tenho a certeza de que vão-me acompanhar a vida toda” (A2). As novas ideias e perspetivas dos entrevistados são compartilhadas nas suas instituições e alastram-se para o sistema educacional em geral.

Os alunos, tal como os professores guardam memórias intensas das atividades que realizaram na comunidade desde “uma caça ao tesouro pela cidade” (A1), a “uma visita a uma universidade estivemos a estudar com o Departamento de Medicina” (A4).

Caracterização dos ambientes de Aprendizagem dos projetos do Erasmus+.

Os ambientes vivenciados no âmbito destes projetos são contextos formais e não-formais onde os temas de aprendizagem estão “sincronizados com aquelas que

são as grandes temáticas da educação para a cidadania” (E9). E7 indica que “podem ocorrer em ambientes distintos, às vezes na escola, às vezes em locais que nós vamos visitar”.

Os alunos também estabelecem esta conexão e todos revelam que os temas abordados foram abordados “em cidadania, porque é uma coisa que cada pessoa devia saber” (A3) e assumem que “aprendemos a respeitar os outros” (A2).

Quanto à inclusão, todos os docentes e alunos são unânimes ao indicarem que a promoção desta é considerada nos projetos. Seja no favorecimento do acesso a pessoas desfavorecidas, ou na promoção da inclusão social. E7 assevera que nos projetos do Erasmus+ “Nós temos sempre o cuidado de selecionar os alunos que vão dando, possibilidade sempre a mais alunos de acompanharem também desde que o parceiro nos permita (...) sendo que damos possibilidade a mais alunos”. E6 recorda que “houve numa das mobilidades a inclusão do aluno com necessidades educativas especiais. Tenta-se ter esse cuidado”. Validamos a informação com os alunos que afirmam que “normalmente cada um vai uma vez, porque tem de dar oportunidade (...) ao máximo das pessoas” (A2). A1 refere que “havia sempre duas que eram cobradas pelo Erasmus, mas se alguma outra pessoa quisesse, ia, eles tinham de pagar”. Esta informação também é corroborada por A2, que acrescenta que “todos os alunos têm direito e têm acesso, mas os que são selecionados muitas vezes são aqueles que, ou têm melhores resultados ou esforçam-se mais num certo trabalho”. Todos os alunos entrevistados mencionam este método de seleção como o mais recorrente, mas E10 recorda que “há miúdos que foram nesta viagem que nunca tinham viajado, porque os pais não têm possibilidades económicas, ponto de destaque no guia do programa Erasmus+. Porém, A4 acaba por revelar que “nós percebemos

que normalmente também os alunos, não são só escolhidos pelos trabalhos, mas também por serem bons alunos e por se esforçarem”.

O Multilinguismo, e a comunicação em língua inglesa, é unanimemente referido como basilar da implementação destes projetos, contribuindo para o “desenvolvimento linguístico” (E7), ou como E9 denomina, para a “proficiência linguística”.

Inequivocamente, os docentes e alunos entrevistados referem o intenso dinamismo associado a todas as atividades inerentes aos projetos, em muito devido às mobilidades, mas também pela diversificação das atividades, metodologias de trabalho, baseadas em trabalho cooperativo, com a criação de grupos de trabalho, que recorrem a tecnologia, com intuítos distintos, dada a envolvimento das diversas áreas. Desde o simples uso do computador e projetor multimédia para realizar apresentações, à experiência de manipulação de microscópios podem ser fatores que aprimoram a motivação desta nova experiência, na qual todos “fazemos questão de experimentar muitas coisas” (E7). Algumas delas que “não fazia ideia” (A1) que era possível fazer através do Erasmus+. Alunos e docentes experimentam graus de autonomia e criatividade que consideram elevada, apesar de numa escala de zero a dez os professores considerarem superior a oito e os alunos a seis. E7 salienta que ao “planear a semana de acolhimento, devem se envolver ativamente” e E8 revela que “nós conseguíamos organizar o nosso dia, por que tínhamos isto [o horário das atividades] já estabelecido”. Note-se que depende dos mesmos o poder de escolha na integração dos projetos. A3 conta que o professor “perguntou quem é que queria acabar por ir a outro país para fazer esse projeto Erasmus?”

No que concerne à aprendizagem significativa, está patente no discurso dos entrevistados indicadores que levam a concluir a existência de conteúdos potencialmente significativos. Os aprendentes, sejam alunos ou professores,

interessam-se pelas aprendizagens, envolvendo-se ativamente nelas, partindo do que sabem previamente. E7 confirma que “houve aprendizagens significativas tanto por parte dos professores como dos alunos. (...) Para a vida”. A2 revela que “as minhas experiências e as minhas vivências [nos projetos] eu tenho a certeza de que me vão acompanhar a vida toda”.

Quanto ao humanismo aliado ao programa Erasmus+, foi perceptível no discurso dos entrevistados. E7 evidencia que “aquelas pessoas que tinham talvez um bocadinho menos do que eu tinha, e que só nos deram tanta simpatia, só nos fizeram sentir tão bem e nos trataram tão bem, então eu acho que aí mudei muito como pessoa”. Os entrevistados confirmaram que as vivências das atividades dos projetos contribuíram para “conseguimos descobrir novas culturas (...) mudamos um bocadinho a nossa forma de comportamento (...) Tornamo-nos alguém melhor” (A4).

Todos os entrevistados ao longo do seu discurso revelaram ter falado com especialistas, realizado apresentações ou ter realizado disseminação dos resultados dos projetos, revelando o desenvolvimento da comunicação.

O empreendedorismo não foi abordado por todos os entrevistados, sendo que E8, A1 e A3 não fizeram referência a esta subcategoria. Os restantes entrevistados focaram essencialmente a descoberta de novas formas de partilha de novos conhecimentos. A4 expõe que “foi a partir disso que comecei a usar mais agora, às vezes para apresentações na escola”.

Ambientes de aprendizagem emergentes nos projetos do Erasmus+.

Nesta categoria encontramos seis subcategorias. De acordo com a predominância dos entrevistados, docentes e discentes, com a ressalva de E1, é denunciado, nestes ambientes de aprendizagem emergentes, o desenvolvimento de

habilidades sociais corporizadas por ser “impossível uma pessoa ir numa mobilidade e não vir mais rico, voltar para a sua escola da mesma forma que foi” (E8). A2 relembra que “o contato, não foi só no projeto, mas na sociedade em geral”, ou seja, as aprendizagens também são influenciadas pela cultura vivenciada, tal como referido pelos alunos e por dois docentes. De acordo com o analisado, associa-se a este fator a criação deste grupo, onde professores e alunos cooperam, livres de hierarquias rígidas, e que visa responder às necessidades atuais dos aprendentes, primordialmente por transferência de conhecimentos e habilidades de atividades do quotidiano. Posto o anteriormente referido, inferimos a existência de um quadro de aprendizagem situada.

Sobressai-nos a participação periférica como subcategoria nas entrevistas destes professores e alunos, pois sendo a “multiculturalidade, (...) o essencial que se tira destas aprendizagens.” (E9) e a valorização da participação ativa dos aprendentes, pois “têm vontade de mostrar a outras pessoas aquilo que nós fizemos” (A2). Os entrevistados revelam que é frequente o recurso a diversas ferramentas na prática. Exemplificam com a participação em “workshops” (E10).

No que concerne à formação da subcategoria comunidade de prática, esta exala-se por nas entrevistas estarem presentes os 8 indicadores seguintes: Integração dos aprendentes em grupos de trabalho com interesses comuns; comunicação de resultados pelo grupo de trabalho; colaboração dos elementos do grupo nas práticas desenvolvidas; os aprendentes mais experientes ajudam os outros; troca de saberes; promove discussões; potenciação das aprendizagens individuais em benefício do grupo; e responsabilidade de cada aprendente em aprender. Somente o indicador facilita a resolução de problemas, encontrado na análise de conteúdo aos outros dois grupos de docentes, não foi identificável por nenhum dos entrevistados. A promoção

de discussões não foi abordada, diretamente, por nenhum dos alunos, mas nas entrelinhas.

Surge então a subcategoria relativa a uma diferente abordagem à aprendizagem, através dos seus distintos indicadores identificáveis nas dissertações dos entrevistados. Principiando pelas inúmeras referências ao ambiente não tradicional, usufruem do “contato com outras pessoas noutros ambientes, noutras formas” (E9), e fluindo para a autonomia dos aprendentes, A3 refere que “nós acabávamos por trabalhar por nós próprios, essa parte do trabalho, quando nós tivéssemos a nossa disponibilidade” que também nos transportam para indicadores de conhecimento livre dos aprendentes. A8 afiança que “deixaram-nos as tardes livres para que nós pudéssemos fazer outras coisas, que nós quiséssemos”. E10 quando afirma que “vemos os próprios alunos (...), a darem a sua opinião e soluções”, o que lhes permite “expressar-me um pedaço mais” (A3), temos a indicação do desenvolvimento do espírito e pensamento crítico.

Os “Workshops (...) foram feitos não só pelos professores, mas também os próprios alunos a falarem sobre o assunto e a darem a sua opinião e soluções” (E10), fazem com que “a forma como é dinamizado o conteúdo é que é pelo processo” (E7). E10 refere que se trata de “colocar os alunos a falar dos problemas e a tentar arranjar soluções”, confirmando que o processo é “centrado nos alunos”. Todos os entrevistados, unissonamente, consideram que “o professor tem um papel muito passivo, muito nulo” (E7), permitindo que “o aluno, sim, é o centro do enfoque de todo o processo” (E7). Os alunos admitem que “nós acabávamos sempre por fazer as atividades que os professores [do país de receção] nos tinham dado, mas acabámos por fazer em equipa” (A3), havendo mesmo momentos na mobilidade em que “nem sequer estamos com os professores” (A2), e como “por isso nós tivemos o tempo todo,

a gente sozinhas e desenvolveu um pouco autonomia” (A2). Todos os indicadores anteriormente expostos apontam para a subcategoria por nós formulada, a Matética.

Tal como os entrevistados do grupo anterior, estes atestam a construção de produtos intermédios e finais, que constituem os artefactos, outra subcategoria que emergiu, tendo como indicadores a construção de produtos finais, que posteriormente são “dados a conhecer” (E9), visando “a renovação das práticas e melhoria das mesmas” (E7), além de elevar a autoestima dos aprendentes, “ficaram em exposição lá na escola e também no site da nossa escola, acho que teve em exposição virtual algum tempo” (A1).

No decorrer de todas as entrevistas foi mencionado o impacto causado pela pandemia COVID-19. Os relatos aferiam que o principal constrangimento foi “não temos as mobilidades” (E7), pelo que “nós já não temos tanto contato e o convívio, e isso era o mais importante” (A2). A implementação de “alguma atividade, era mais tempo online (...) é visto com muito cansaço por todos os participantes” (E2).

No quadro apresentamos resultados relevantes resultantes da análise de conteúdo às 14 entrevistas da nossa investigação, com representação em frequência absoluta.

Quadro 24

Resultados relevantes resultantes da análise de conteúdo, em frequência absoluta.

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Frequência Absoluta
Caracterização das políticas educativas internacionais (macropolíticas)	Interesse social da educação	Partilha de conhecimentos	14
		Desenvolvimento de relações transnacionais/transcontinentais	14
		Sentimento de pertença	11
		Respeito pela diversidade	13
		Promover a inclusão social	12
		Prevenir e combater os comportamentos de risco	9
		Envolver os cidadãos em atividades locais ou transnacionais	14
		Formação de cidadãos críticos e responsáveis	12
		Promoção de valores e atitudes	14
	Educação europeia	Colaboração internacional de organizações de participantes	14
		Contextos abertos e flexíveis	14
		Intercâmbio de práticas	12
		Colaboração de todos os atores do processo educativo	14
		Aprendizagem ao longo da vida	5
		Partilha de tradições, costumes e valores culturais	14
	Investimento financeiro	Financiamento dos projetos do Erasmus+	8
Caracterização das políticas educativas nacionais (mesopolíticas)	Mudança educativa	Criação de espaços de formação, comunicação e informação	13
		Participação da comunidade envolvente nas atividades escolares	10
		Abertura cultural	13
		Integração de valores europeus nas escolas através de projetos transnacionais	13
	Autonomia decretada/construída	Candidaturas das escolas a projetos do Erasmus+	6

Caracterização das políticas educativas regionais e locais (micropolíticas)	Descentralização do poder	Gestão do projeto do Erasmus+	9
		Diversificação da oferta escolar	14
	Projeto Educativo de Escola	Presença dos projetos nos objetivos do PEE	12
		Incentivo a experiências e práticas entre escolas a nível europeu	14
		Favorece a cooperação dos diversos elementos da comunidade escolar	14
		Favorece a participação dos alunos em atividades da escola	9
		Facilita cumprimento do regulamento interno da escola	7
		Reduz o risco de abandono escolar	2
		Beneficiários indiretos do projeto	13
	Perfil docente	Implementação de novos métodos e técnicas	13
		Fortalecimento do espírito de colaboração	9
		Favorece o conhecimento docente	11
		Desenvolvimento de competências e habilidades	13
		Desenvolvimento de espírito de compreensão, aceitação e respeito	11
Currículo	Conhecimento	Enriquecimento do conhecimento	12
		Alargamento das oportunidades de aprender	13
		Promove as competências TIC	10
		Melhoria das competências de responsabilização das aprendizagens	9
		Mobilização de experiências internacionais para aquisição de conhecimento	10
	Cidadania e Desenvolvimento	Promover estilos de vida saudáveis	8
		Consciência ecológica e de sustentabilidade	7
		Promover a cidadania ativa e responsável	9
		Desenvolver competências sociais	11
	Poder emancipatório	Desenvolvimento da autoconfiança	9
		Capacidade de refletir	9
		Resolução de problemas	8
	Interdisciplinaridade	Coesão de diversos saberes	10

		Abordagem sob a perspectiva de várias disciplinas	12
		Estabelecimento de conexões entre os conteúdos.	14
	Flexibilidade curricular	Heterogeneidade dos aprendentes	12
		Trabalho culturalmente significativo	12
		Nova organização de espaços e tempos de aprendizagem	13
		Diferentes estratégias e atividades	12
		Aglutinar aprendizagens das diferentes áreas	13
	Mudança curricular	Métodos não formais	13
		Atividades dos projetos como fonte de aprendizagem e desenvolvimento de competências	13
		Adoção de novos modelos educativos	7
		Abordagem centrada no quotidiano	4
		Resolução de questões reais do mundo atual	9
		Realizar atividades na comunidade e para a comunidade	9
Caracterização dos ambientes de Aprendizagem dos projetos do Erasmus+.	Domínio das aprendizagens	Aprendizagens em contextos formal e Não-formal	13
		Educação para a cidadania	11
	Inclusão	Favorecimento do acesso a pessoas desfavorecidas	11
		Promoção da inclusão social	14
	Multilinguismo	Desenvolvimento do inglês	14
	Cooperação	Desenvolvimento de estratégias de cooperação	9
		Desenvolvimento das habilidades interpessoais	6
		Gosto por ajudar os outros	0
	Dinamismo	Mobilidade de aprendentes	14
		Desenvolvimento de diversas atividades	13
		Criação de grupos de trabalho	13
		Auxílio da tecnologia	12
		Envolvência de diversas áreas	12
	Criatividade	Livre iniciativa nas propostas	12
		Desenvolvimento da implementação do projeto	11
	Motivação	Formação do sentimento de realização	8
		Viajar na Europa	13

		Uso de Ferramentas digitais	12
		Nova experiência	6
		Interesse pelo conhecimento	9
		Incentivo dos participantes de outros projetos	10
		Elevação da autoestima	5
	Autonomia	Poder de escolha na integração do projeto	8
		Poder opinar/ intervir livremente	11
		Procura de estratégias para chegar a resultados tangíveis	13
	Aprendizagem significativa	Aprendente interessado em aprender	11
		Conteúdo potencialmente significativo	13
		Participação ativa do aprendente	12
		Aprender a partir do que sabe	7
	Humanismo	Entender a personalidade do outro	10
		Ajudar na resolução de problemas dos outros	9
		Promover a coexistência pacífica	8
	Comunicação	Intervir em debates	1
		Falar com especialistas	5
		Realizar apresentações	13
		Disseminar resultados	12
	Empreendedorismo	Descobrir novos métodos de abordagem de problemas, ideias incomuns, perspetivas e habilidades.	6
		Descobrir novas formas de partilha de novos conhecimentos.	8
Ambientes de aprendizagem emergentes nos projetos do Erasmus+.	Aprendizagem situada	Desenvolvimento das habilidades sociais	13
		Aprendizagem sociocultural	12
		Sem hierarquias rígidas	7
		Responde às necessidades atuais dos aprendentes	8
		Transferência de conhecimentos e habilidades de atividades do quotidiano	10
	Participação Periférica	Participação dos aprendentes no contexto multicultural	13
		Valorização da participação ativa dos aprendentes	11
		Recurso a ferramentas na prática	13
	Comunidade de prática	Integração dos aprendentes em grupos de trabalho com interesses comuns	14

		Comunicação de resultados pelo grupo de trabalho	13
		Colaboração dos elementos do grupo nas práticas desenvolvidas	13
		Os aprendentes mais experientes ajudam os outros	8
		Troca de saberes	12
		Facilita a resolução de problemas	1
		Promove discussões	4
		Potenciação das aprendizagens individuais em benefício do grupo	9
		Responsabilidade de cada aprendente em aprender	8
	Diferente abordagem à aprendizagem	Ambiente não tradicional	12
		Aprendentes autónomos	11
		Conhecimento livre dos aprendentes	7
		Desenvolvimento do espírito e pensamento crítico	8
	Matética	métodos não formais	10
		maximizar o processo de aprendizagem, minimizando intervenções	10
		Aprender a aprender	11
	Artefactos	Construção de produtos finais	13

Considerações finais

O programa Erasmus+, como um programa da União Europeia visa promover a mobilidade e cooperação em diferentes áreas, como a educação, a formação, a juventude e o desporto na UE. Lançado em 2014, o Erasmus+ é uma evolução do programa Erasmus, com a inclusão de outras áreas além da educação superior. Como programa financiado pela CE, e gerido em parceria com os Estados-Membros da UE e outros países terceiros, rege-se pelas políticas internacionais traçadas pela própria UE, tendo em consideração os pareceres das diversas organizações internacionais.

Sabemos que a política pode ser vista e compreendida em diferentes níveis ou perspectivas, como ideologia, filosofia, metafísica, ética e teologia. Porém, apesar desses níveis estarem relacionados e se interconectarem, não podem ser reduzidos a uma única perspectiva, devendo ser compreendidos na sua complexidade e diversidade. D'Hainaut (1980), dissertando sobre política educativa, refere que também esta

não nasce do nada, ela inscreve-se no quadro mais largo de uma filosofia da educação e é o resultado de múltiplas influências em interações, provenientes dos sistemas sociais que agem sobre o sistema educativo e que eles mesmos estão sob a influência do contexto filosófico, ético e religioso, do contexto histórico do quadro geográfico e físico, assim como do contexto sociocultural onde se situa sistema educativo considerado (p. 42).

Também Machado e Gonçalves (1999) confirmam-nos que em matéria das políticas educativas definem-se prioridades e traçam-se eixos, segundo “valores

sociais, morais e políticos mais ou menos organizados numa filosofia da educação e que determinam os resultados globais esperados da acção educativa” (p. 155).

O programa Erasmus+, como um dos principais instrumentos da política europeia, é regulamentado por políticas e instrumentos jurídicos da UE e tem em consideração a Agenda Estratégica para a Cooperação Europeia em Educação e Formação, a Estratégia Europa 2020, o Quadro Europeu de Qualificações e o Programa de Ação para o Desporto. Assim, o programa opera de acordo com “as intenções e estratégias determinadas pelos critérios ideológicos e pelas necessidades reconhecidas como socialmente válidas” (Pacheco, 2001, p. 51), os quais preconizam as prioridades, os objetivos, os procedimentos, e a implementação do próprio programa.

Após as nossas “sínteses primárias” (Estrela, 1994) por meio das diferentes técnicas a que recorremos, identificamos padrões emergentes a partir dos dados coletados que nos permitem ter uma compreensão mais profunda do nosso objeto de estudo. A organização em categorias e a identificação de relações entre as categorias permitiram-nos um controlo de qualidade na “prospecção de elementos que servem de fundamentação para uma explicação do “problema central” (Estrela, 1994, p. 245). Assim, a análise da distribuição dos indicadores resultante da análise documental do guia do programa Erasmus+ (2019) e dos formulários de candidaturas aprovadas dos projetos no seu âmbito, tal como na análise de conteúdo a todos os entrevistados, revelam que a categoria “caracterização das políticas educativas internacionais”, que engloba três subcategorias: o interesse social da educação, a educação europeia e o investimento financeiro, indicam convergência para os objetivos das políticas educativas, traçados pelas organizações internacionais.

Desde a criação da CE foi notória a preocupação com as estratégias e ações coerentes e globais de aprendizagem. O Conselho Europeu tinha conhecimento que “a melhoria dos níveis de educação e formação contínua, quando acessíveis a todos, concorre significativamente para reduzir as desigualdades e prevenir a marginalização” (CCE, 2001, p. 8). Refere-se ao interesse da apreensão da consciência de que

somos o resultado das misturas que se prosseguiram ao longo dos séculos. (...) Daí decorrem aspectos físicos, identidades e mentalidades diversas. [e que] as sensibilidades similares não se encontram sistematicamente no interior das mesmas fronteiras. (...) [sendo] deslocadas numerosas vezes no decurso dos tempos (Parisot, 2001, p. 255).

Porém, Stoer e Cortesão (1999) referem a necessidade de

desenvolver um conjunto de direitos e obrigações dos indivíduos relativamente à Europa que são distintos dos que têm a nível nacional. (...) É preciso reconhecer que, na Europa, as pessoas não são apenas cidadãos, são, sim, 'cidadãos de países'. E esses países têm tamanhos muito diferentes, diferentes culturas, cujas referências as pessoas não querem perder (Stoer e Cortesão, 1999: pp. 104-105).

Também os nossos entrevistados, além de partilharem do espírito de pertença à UE, também o revelam em relação às suas origens. Em especial os estudantes manifestam um especial orgulho em representar Portugal, “representar a minha escola e o meu país” (A3).

Analisando a distribuição dos indicadores, verificamos que tanto no guia do programa Erasmus+, como nas candidaturas dos projetos aprovadas no seu âmbito,

é contemplada uma convergência que indica o interesse social da educação. A ênfase dada e reconhecida à partilha de conhecimentos, e ao desenvolvimento de relações transnacionais, que envolvem cidadãos em diversos tipos de atividades que promovem valores e atitudes constituem-se indicadores que, além de serem identificados nos documentos, também estão patentes em todos os dados de opinião dos entrevistados.

Nas palavras dos entrevistados apreendemos que o Erasmus+ “foi uma experiência muito grande (...) [que mudou] um pedaço do meu conhecimento” (A3), pois estabelecem-se “várias relações internacionais” (E1), em que “todos têm coisas a nos ensinar” (E3). Assim, o programa Erasmus+ assume como diretrizes, em relação à educação e formação, o recurso às mobilidades de estudantes, professores e formadores que lhes permite estudar, lecionar ou participar em atividades de formação em outros países europeus, promovendo a cooperação entre instituições de ensino de diferentes países europeus, além da troca de conhecimentos, experiências e práticas. Verificamos que existe uma clara interligação com a subcategoria do perfil docente, integrada na categoria da caracterização das políticas educativas regionais e locais, em que os seus indicadores convergem exatamente no sentido supramencionado. Ou seja, o Erasmus+ ao promover a mobilidade e a cooperação entre instituições, constitui-se como um veículo de desenvolvimento de novas abordagens educativas com base nas necessidades dos estudantes, dos docentes e das instituições. Assim, este programa incentiva a mudança e a criatividade também das práticas docentes, que só é possível pela atual autonomia e flexibilidade das instituições, outorgada pelas políticas regionais/locais.

O programa Erasmus+ revela-se “fundamental para o espírito europeu” (E5), fazendo “sentir que todos nós pertencemos à Europa” (E5) e consciencializa-nos de

que “a Europa é feita de diversidades, que ao nos tornarmos União não deixamos de ser diversos e, por isso, a União ainda tem mais enriquecer-se” (E2). Deste modo, e com especial propósito de promover a inclusão, a igualdade de oportunidades, a diversidade cultural, linguística e religiosa e a cidadania europeia, na educação e formação, o Erasmus+ alinha-se com as políticas e valores da UE.

A prevenção e combate aos comportamentos de risco, que incluem o combate à discriminação de qualquer tipo, incluindo a racial e violenta, são apontados nas diversas fontes, confirmando claramente os dados e a validação de resultados. Reforçando a confiabilidade, a inclusão está intrinsecamente conectada com os ambientes de aprendizagem vivenciados nos projetos abordados no âmbito do programa Erasmus+. Com referenciação no guia do programa e nas candidaturas aprovadas, são também convergentes os indicadores da análise de conteúdo que ilustram a preocupações com a inclusão de “miúdos com poucas possibilidades económicas” (E1), outras vezes “perfilam-se alunos com algumas necessidades educativas especiais” (E2), tendo em consideração que na Escola_A, “dentro do possível (...) em atividades de mobilidade já participaram (...) centenas de alunos e de professores da escola” (E4).

De acordo com as conclusões extraídos dos dados, o programa Erasmus+ também avoca como diretriz, em relação à educação e formação, a promoção da aprendizagem ao longo da vida, incentivando as pessoas a adquirirem novas habilidades e conhecimentos em todas as fases da vida, desde a infância até a idade adulta. Não só os documentos analisados mostram tal intuito, como a análise de conteúdo aos diversos entrevistados indica o reconhecimento do próprio conceito de aprendizagem ao longo da vida, ou traduz-se pelo reconhecimento do

desenvolvimento da sua profissionalidade, do seu profissionalismo, ou no caso dos alunos, da sua ação discente.

Contudo, temos de referir que quatro dos entrevistados afirmaram que tal experiência não alterou os aspetos focados, por se autodenominarem “out of the box” (E5) mas, posteriormente, consideraram e tal como E9, que “tudo aquilo que nós fazemos de diferente que enriquece o nosso currículo ou pelo menos a nossa experiência profissional, tudo aquilo que vem enriquecer altera sempre a nossa experiência e o nosso percurso, e considero que esta mobilidade foi muito enriquecedora” (E9). Deste modo, fica demonstrando o contributo do Erasmus+ para a aprendizagem ao longo da vida. Esta afirmação é colinear com outra das diretrizes deste programa europeu que aponta para o apoio a projetos inovadores e de boas práticas na educação e formação, promovendo a partilha de conhecimentos e a disseminação de resultados.

“Ao falar de Erasmus, temos de divulgar essa instância per si. (...) A disseminação é fundamental. (...) Temos de nos comprometer com a divulgação em todas as nossas redes oficiais da escola, divulgação a nível da região” (E2). Com base nesta evidência, estabelecemos a relação desta categoria da caracterização das políticas educativas europeias com a subcategoria da comunicação, referente à categoria da caracterização dos ambientes de aprendizagem dos projetos do Erasmus+, triangulamos dados de modo a validarmos resultados, aumentando desta forma o grau de confiabilidade e fortalecendo a validade destas considerações.

Ainda conectados à categoria da caracterização das políticas educativas europeias, o Erasmus+ tem como diretriz o desenvolvimento de competências-chave, como a capacidade de comunicação, o trabalho em equipa, o desenvolvimento do

pensamento crítico e da criatividade, que são essenciais para uma futura empregabilidade e para o sucesso pessoal.

Averiguamos, de acordo com a transição do “plano de interpretação radiológico” (Estrela, 1994, p.246) para o “plano de interpretação radiográfico, que a distribuição dos indicadores apresenta, uma vez mais, convergência. A elaboração desta interpretação, com o intuito de nos levar à compreensão do real, averigua que o Erasmus+ pretende formar cidadãos críticos e responsáveis, num processo colaborativo de todos os autores do processo educativo, em que a criatividade, a autonomia e o multilinguismo, são, para a maioria dos nossos entrevistados, potenciado pelos projetos desenvolvidos no seu âmbito, o que corrobora com os dados recolhidos na análise documental do guia e das candidaturas aprovadas dos projetos da Escola_A. Um dos entrevistados afirma que “quanto melhor os nossos alunos estiverem preparados para responder ao nível global, melhor estarão preparados para responder ao nível específico” (E4), mas também outras afirmações o demonstram a nível docente.

Relativamente às medidas tomadas pelo órgão de gestão da Escola_A, para a implementação do programa Erasmus+, a Escola_A pretende marcar a diferença. O membro da Direção Executiva entrevistado, refere que, ao acolher os projetos no âmbito do programa Erasmus+, a escola espera que estes contribuam para “enriquecer o projeto educativo, enriquecer a escola, fazer da escola uma escola diferente, fazer uma escola da atualidade, (...) uma escola de sucesso, fazer uma escola para a frente. (...) a melhor do mundo (...)” (E1).

Questionamo-nos, então, se tal anseio seria suficiente para conceber uma mudança educativa. Qual será a orgânica interna da Escola_A para atingir tais objetivos?

Sabemos que com a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, reforçou-se a autonomia da escola. Este decreto estabelece a autonomia da escola e a descentralização como aspetos basilares da nova organização da educação.

Também na RAM o DLR 4/2000/M, de 31 de janeiro, presentemente alterado pelo DLR 21/2006/M, de 21 de julho, traduz-nos o modelo de autonomia, administração e gestão das escolas básicas e secundárias da RAM. Centrando-se na valorização de cada escola, reforçando as competências da mesma nos domínios pedagógico, administrativo, financeiro, organizacional no quadro do seu PEE, sendo reconhecido por parte da administração educativa das escolas como núcleo estruturantes das políticas de educação.

Illich (1973) considera que a escola deve ser “um lugar na sociedade onde cada um de nós é abordado de surpresa; um ponto de encontro em que os outros me surpreendem com a sua liberdade e me fazem tomar consciência da minha (p. 173). Definitivamente, a escola pode ajudar a edificar verdadeiras “obras de arte revolucionárias” (Marcuse, 1981, p. 13) ajudando na emancipação dos cidadãos, repercutindo uma mudança substancial na sociedade. Tal como

a arte pode ser revolucionária em muitos sentidos, no sentido restrito, a arte pode ser revolucionária se representa uma mudança radical no estilo e na técnica, também a mudança pode ser empreendida por uma verdadeira vanguarda, antecipando ou reflectindo mudanças substanciais na sociedade em geral. (...) [Uma] obra de arte pode denominar-se revolucionária se, em virtude da transformação representar, no destino exemplar dos indivíduos, a predominante ausência de liberdade e as forças rebelião, rompendo assim com

a realidade social mistificada (e petrificada) e abrindo os horizontes da (libertação) (Marcuse, 1981, pp. 12-13).

Deste modo, assumimos que à mudança estão inerentes comportamentos e atitudes dos diversos intervenientes. Retenhamos que reformar o sistema educativo “significa, preferencialmente, mudar as atitudes” (Pacheco, 2001, p. 167). Consciente da envergadura desta tarefa, Pacheco (2001) alerta “quão difícil se torna reformar a educação por decreto, senão mesmo impossível. Sabemos que uma reforma se caracteriza pelo seu aspecto permanente de mudança, de imperfeita para utilizar a metáfora de Veiga Simão” (Pacheco, 2001, p. 167).

A Escola_A, ao identificar as necessidades e prioridades dos seus estudantes, professores e funcionários, concebeu como um dos objetivos, do seu projeto educativo, a criação de espaços de formação comunicação e informação, os quais favorecem a participação da comunidade envolvente nas atividades escolares e proporcionam uma abertura cultural. Estes foram indicadores que emergiram da leitura dos diversos documentos da Escola_A e que são reforçados nos dados das entrevistas dadas as diversas menções à relevância das atividades desenvolvidas pelo Clube Europeu da Escola_A, alavancadas a objetivos de “colmatar as necessidades na instituição” (E4), e à “participação global” (E2) em que “a escola, a comunidade toda se mobiliza” (E2), notando-se de forma especial que “as famílias também colaboram” (E1) numa perspetiva que “levou a Escola_A além-mar” (E3).

Neste âmbito, foi criado o espaço para o desenvolvimento do Clube Europeu, que para além de colmatar todos os aspetos anteriormente referidos, também promove em integração de valores europeus na Escola_A através de projetos transnacionais, objetivo também ambicionado e registado no PEE, o de internacionalizar a escola.

Similarmente as atas do Clube Europeu, os planos de ação e seus relatórios e dos seus projetos dão enfoque à importância da criação deste espaço de formação, comunicação e informação e também fazem referência à participação da comunidade envolvente e da comunidade escolar nas atividades desenvolvidas na Escola_A, bem como ao incremento registado na participação dos estudantes, nesta que se revela uma das componentes da diversificação da oferta escolar.

As análises dos documentos, nomeadamente dos planos de ação e dos relatórios analisados, indicam a existência de uma abertura cultural de toda a escola, com integração de valores europeus através do desenvolvimento destes projetos no âmbito do Erasmus+. Os indicadores também mostram, na análise de conteúdo a todas as entrevistas, que surgiram mudanças pois os estudantes afirmam que se alteraram “principalmente atitudes e valores porque nós aprendemos a respeitar os outros” (A2). Consideram que “aprendi novas culturas e a conviver com pessoas que não tinham os mesmos hábitos que eu todos os dias. Eu tive um momento muito mais aberto do que tinha antes” (A1), revelando assim o potencial do programa Erasmus+ relativamente à promoção de valores e atitudes.

Estes valores e atitudes espelham-se na aceitação do outro, apesar de não ser referido unanimemente nos discursos das entrevistas, e somente estar focado no PEE e no regulamento interno do Clube Europeu da Escola_A. Há uma implicação no cumprimento do regulamento interno da escola, pois “quando eles se interessam pelo projeto Erasmus, eles sabem que a participação na vida escolar tem que ser positiva. Não podem faltar, não podem ter más notas” (E3). O Erasmus+ melhora a escola, “não só porque a nossa escola já apareceu muitas vezes nas notícias, (...) mas também porque traz uma mistura de culturas, uma mistura de aprendizagens experiências e acho que melhora também a atitude dos alunos e não só, o ambiente

escolar também fica muito melhor” (A4). Além disso, a promoção de estilos de vida saudáveis leva-os a adotar condutas que favorecem a harmonia no meio escolar. Habitua-se a exercer o pensamento crítico e, assim, “ter cuidado, não seguir o que os outros cheguem e pensar sempre se é o melhor para nós” (A4).

Entrelaçando a análise destes discursos, com a dos documentos, verificamos que os dados convergem, sendo que a escola utiliza a sua autonomia decretada/ construída para identificar as áreas que podem beneficiar da participação no programa Erasmus+. Assim, a Escola_A garante o pleno funcionamento dos projetos deste clube, com a atribuição de crédito horário, de modo a garantir o cumprimento das tarefas previstas, bem como a disseminação de toda a atividade relacionada com as mesmas, tal como previsto em sede de candidatura aos projetos do Erasmus+.

Note-se que as candidaturas, financiadas pela Agência Nacional Erasmus+, são da responsabilidade das escolas proponentes, sendo a sua gestão assumida por uma equipa da própria organização, tal como comprovamos nos dados reunidos pelas diversas técnicas a que recorremos. Como tal, é da sua responsabilidade a monitorização do progresso dos projetos Erasmus+.

Observamos uma expressão significativa de vontade de mudança por parte dos principais autores em educação. O regulamento interno do Clube Europeu da Escola_A prevê o incentivo a intercâmbios que permitem a troca de experiências e práticas entre escolas a nível europeu, o que se encontra explícito nos planos de ação, do Clube Europeu e dos projetos.

A descentralização administrativa também permite o desenvolvimento do currículo flexível, a atual flexibilidade curricular, sendo que no caso da Escola_A, foi tido em consideração no Projeto Educativo da Escola, uma vez que atende às necessidades e interesses da comunidade educativa, relativamente aos projetos

Erasmus+. A autonomia curricular, advinda desta capacidade de decisão, é encarada como mote para uma organização mais eficiente de recursos, bem como de elemento motivador para desenvolvimento de uma importante mudança no contexto educativo.

Evidentemente que o perfil docente, como subcategoria da nossa análise, não poderia deixar de ser aqui evidenciada. Uma vez que este é fulcral no documento de referência de vida da escola, e, apesar de nem todos os indicadores evidenciados no mesmo, estarem patentes nos planos de ação e seus relatórios, transparece na análise às atas do Clube Europeu e na análise de conteúdo aos entrevistados, verificando-se que é indissociável à participação dos docentes nestes projetos. Os docentes que se envolvem nestes projetos alteram a sua visão sobre o processo de aprendizagem e da finalidade última da educação, ou já então já têm uma perspetiva “out of the box” (E5).

Assim, após a análise documental ao PEE, ao regulamento interno do Clube Europeu da Escola_A, às atas das reuniões do clube europeu, bem como aos seus planos de ação e respetivos relatórios, tanto do Clube Europeu como dos projetos que têm em sua alçada, no âmbito do Erasmus+, verificamos uma convergência indiscutível de alguns indicadores que remetem para uma mudança educativa na Escola_A. Mas poderemos nós denominá-la de rutura curricular? Ou, sequer vislumbram-se laivos de inovação pedagógica?

A implementação dos projetos no âmbito do programa Erasmus+, na Escola_A, constitui-se como uma excelente oportunidade para a escola promover a aprendizagem intercultural, o desenvolvimento de competências e a cooperação internacional.

A caracterização dos ambientes de aprendizagem dos projetos do Erasmus+ revelam o desenvolvimento interdisciplinar, numa opinião quase unânime, com

temáticas bastante atuais e interessantes, e diretamente relacionadas com a Educação para a Cidadania. Os projetos desenvolvidos no âmbito deste programa europeu, promovem aprendizagens em contextos formais e não-formais, pois “podem ocorrer em ambientes distintos, às vezes na escola, às vezes em locais que nós vamos visitar” (E7).

São objetivos como a criatividade e a motivação que se encontram plasmados nas ações chave do programa Erasmus+, e que constituímos nesta investigação como subcategorias, que pretendem apoiar os cidadãos no seu desenvolvimento pessoal e profissional. Patentes nas prioridades horizontais europeias, consideradas pertinentes para o domínio da educação, da formação e da juventude, e já constantes do guia de 2019, são também reforçadas no guia de 2020 do programa, assumindo que estes objetivos da Comissão Europeia pretendem

[a]poiar oportunidades para todos no que se refere à aquisição e ao desenvolvimento de competências essenciais, incluindo aptidões básicas (...)

Num mundo em rápida evolução, isto inclui também competências em termos de multilinguismo, espírito empreendedor, pensamento crítico e criatividade, cooperação nos domínios da ciência, tecnologia, engenharia, artes e matemática (STE(A)M), bem como aptidões em domínios como a ação climática, a inteligência artificial, mas também competências sociais e em matéria de «aprender a aprender» (Erasmus+, 2020, p. 103).

Com o reforço do desenvolvimento de competências essenciais, em harmonia com a Recomendação do Conselho sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida, a CE pretende a

promoção da colaboração entre programas curriculares, da criatividade e de abordagens e ambientes de aprendizagem inovadores, cooperando com as partes interessadas nas comunidades locais e no estrangeiro, apoiando os professores no que se refere à ministração de um ensino baseado em competências e ao desenvolvimento da avaliação e validação de competências essenciais (Erasmus+, 2020, p. 105).

Verificamos que os indicadores, relativos a estas subcategorias, emanados dos documentos-chave dos projetos implementados nesta organização, excetuando-se o da autonomia, que somente é convergente na análise de conteúdo aos entrevistados, revelam a existência de um ambiente de aprendizagem construcionista.

Experienciando um ambiente envolvente e investigativo, determinantes no seu processo de aprendizagem, os aprendentes detêm uma participação ativa na construção do seu próprio conhecimento, desenvolvendo não só competências nos domínios cognitivos e afetivos, como também no domínio científico e processual (pensamento e terminologia científica) o que, conseqüentemente, levará a uma construção favorável da literacia científica nos alunos (Sousa, 2012; Pacheco, 2015).

Num processo de aprendizagem considerada situada, perante um dado contexto sociocultural, que prima pelo desenvolvimento das habilidades sociais, visando responder às necessidades dos aprendentes pela transferência de conhecimentos e habilidades de atividades do quotidiano, na Escola_A assistimos, no desenvolvimento destes projetos, a uma diferente abordagem à aprendizagem. Apesar do conhecimento livre dos aprendentes ser algo condicionado, nas temáticas diretamente ligadas à comunidade de prática concebida, no discurso dos entrevistados é sonante a integração dos aprendentes em grupos de trabalho com

interesses comuns, bem como o incentivo à criatividade e autonomia, sendo cedido tempo para o desenvolvimento das propostas por livre iniciativa do aluno.

Os professores envolvidos nos projetos, das mais diversas formas, integram a comunidade e são também considerados aprendentes, embora que possam ser classificados por aprendentes mais experientes, pois podem ajudar os outros, vivenciando-se uma abordagem participativa e colaborativa. “Aprendendo de uma forma diferente” (A3), dado “sair um pouco disso tudo o que é habitual” (A2), em que “todos têm a oportunidades iguais, e é adaptável para todos” (A4), “os professores (...) acabam sempre por ajudar” (A3), pois pertencem ao grupo que prima por desenvolver um “trabalho em parceria” (E4), que visa o “desenvolvimento de aprendizagens específicas” (E4). Deste modo, relata-se um ambiente não tradicional que se traduz noutro indicador de uma subcategoria referente à diferente abordagem à aprendizagem. Note-se que as atividades podem ser realizadas num *workshop*, numa visita de estudo a uma universidade, num diálogo com especialistas, como num percurso a uma montanha ou uma atividade de esqui. Podem decorrer em qualquer local.

Após muita aplicação da “técnica da tesoura e cola, que serviu de homogeneidade das categorias e subcategorias” (Estrela, 1990, p. 213) os indicadores que emergiram começam a nos conduzir à interpretação de resultados da nossa investigação. Assim, tal como os métodos não formais, também o maximizar o processo de aprendizagem, minimizando intervenções e o aprender a aprender, foram por nós considerados indicadores da subcategoria Matética, pertencente à categoria ambientes de aprendizagem emergentes do Erasmus+. Estes apresentam uma notável convergência na análise de conteúdo aos entrevistados, mas o indicador: maximizar o processo de aprendizagem, minimizando intervenções não tem qualquer

referência nos dados considerados para a análise documental. Contudo, triangulamos o indicador aprender a aprender, patente e convergente nas nossas análises.

Além disso, os ambientes de aprendizagem dos projetos Erasmus+, na educação escolar, são caracterizados por serem inclusivos, valorizando a diversidade e promovendo a equidade no acesso e participação na aprendizagem, englobando o favorecimento do acesso a pessoas desfavorecidas, qualquer que seja o tipo de desfavorecimento, pessoal ou social. Isso significa que são consideradas as necessidades de todos os estudantes, independentemente das suas habilidades, origens ou características individuais, o que conflui com a perspectiva teórica apresentada.

Por fim, os ambientes de aprendizagem dos projetos Erasmus+ na Escola_A revelam a procura pelo desenvolvimento das capacidades humanas, não descurando o empreendedorismo para que todos os aprendentes se possam adaptar às mudanças constantes do mundo atual.

A CE reconhece que a estratégia pode consistir em “atividades de aprendizagem não formal, destinadas a melhorar as capacidades e as competências dos jovens, assim como a sua cidadania ativa” (Erasmus+, 2020, p. 5), bem como recorrer a reformas educativas impulsionadas pela “internacionalização da educação e a utilização crescente da aprendizagem digital, e apoiar a criação de percursos de aprendizagem flexíveis consentâneos com as necessidades e os objetivos dos aprendentes” (Erasmus+, 2020, p. 8).

Estaremos perante uma hipótese de mudança curricular?

O programa Erasmus+, na área da Educação e Formação, teoricamente, pode potencialmente promover mudanças curriculares nos sistemas educativos dos países envolvidos. O facto de o programa oferecer oportunidades de intercâmbio de práticas,

experiências e conhecimentos entre escolas de diferentes países, permite que os professores encontrem inspiração e novas ideias para melhorar os seus currículos. O coordenador do Clube Europeu da Escola_A alega que “uso muito da minha experiência lá fora, destes momentos informais, mas que são de enorme aprendizagem” (E2). O Erasmus+ permite “adquirirmos o conhecimento partilhado” (E1) através das “várias relações internacionais” (E1). E1 assume que “trocam-se muitas impressões com os programas estrangeiros da Europa e os programas de Portugal”, além de se “perceber o tipo de lecionação que lá se pratica” (E2), constituindo a verdadeira “oportunidade de viver de perto com outras realidades educativas (...) trazer para o nosso seio exemplos de boas práticas e (...) partilhar as nossas boas práticas com colegas de outros países” (E4).

Além disso, os projetos Erasmus+ ao potenciarem inúmeras vivências que primam pela introdução de temáticas atuais que levam à mobilização de conhecimentos, atitudes e valores, de forma integrada, que visam o desenvolvimento de competências, com recurso a novas metodologias de ensino e aprendizagem e a adoção de novas tecnologias educacionais envolvem mudanças no currículo dado este poder ser entendido como “tudo o que é aprendido na escola pelos alunos, seja ou não objecto de transmissão deliberada” (Machado & Gonçalves, 1999, p. 44)

Os projetos desenvolvidos no âmbito do Erasmus+ favorecem o conhecimento docente, o qual permite agilização do currículo pelo docente com a “gestão do currículo” (E3), mas também da “gestão da aula e na nossa interação com os alunos” (E3).

Contudo, tal como E6 argumenta “o facto de isto não estar integrado no próprio currículo [formal] faz com que tudo seja feito com a vontade ou a partir da vontade das pessoas”.

Apesar desta investigação confluir com os pressupostos de Sousa (2019), por nós anteriormente apresentados, temos consciência que a rutura curricular é um processo complexo e mesmo que os projetos Erasmus+ sejam um catalisador para a mudança, a implementação efetiva das mudanças curriculares depende da vontade e do compromisso dos sistemas educativos nacionais e dos profissionais envolvidos na implementação dessas mudanças.

Tenhamos presente, tal como Marcuse confrontando as dialéticas de Hegel e de Marx, que “[a] verdadeira história da humanidade será, em sentido estrito, a história de indivíduos livres, de modo que o interesse do todo esteja entretecido na existência individual de cada um. Em todas as formas primitivas de sociedade o interesse do todo se coloca em instituições sociais e políticas separadas que representam, contra o direito do indivíduo, o interesse da sociedade” (Marcuse, 1978, p. 260). Assim, considera que “[a] pretensão à universalidade das ideias de uma classe dominante faz parte, pois, dos mecanismos da dominação de classe, e a crítica da sociedade classista destruirá, pois, suas pretensões filosóficas” (Marcuse, 1978, p. 262).

Na nossa perspetiva de investigadoras, o currículo, como corpo forte, pode não ser alterado de maneira disruptiva, ou seja, numa mudança que rompa completamente com a estrutura anterior. Tal deve-se a este ser influenciado por diversos fatores, como interesses políticos, culturais, económicos e sociais, e esses interesses serem fortes o suficiente para resistir a mudanças radicais.

No entanto, isso não significa que o currículo seja completamente inabalável, mesmo que as políticas educativas emanadas, geralmente num processo topdown, possam limitar a capacidade de mudança do currículo, as necessidades e expectativas dos estudantes e da sociedade podem influenciar algumas mudanças no

currículo. Sem foro disruptivo, essas mudanças podem ter um impacto positivo significativo na educação propiciada aos alunos.

O Erasmus+ pode contribuir para a rutura curricular, pois promove a cooperação transnacional e transdisciplinar entre instituições de ensino superior, escolas e organizações da sociedade civil em toda a Europa e em países parceiros. Essa cooperação pode levar a novas abordagens e metodologias de ensino, bem como a mudanças no currículo.

Os projetos e iniciativas do Erasmus+, proporcionam aos professores e estudantes a oportunidade de compartilhar conhecimentos e experiências, discutir e refletir sobre as práticas e possibilidades educacionais. Além disso, o programa, na sua perspectiva humanista, permite que eles conheçam outras culturas e formas de pensar, ampliando sua visão de mundo e contribuindo para uma educação mais intercultural e inclusiva, o que pode levar à implementação de mudanças no currículo.

Contudo, a rutura curricular não pode ser alcançada apenas por meio de iniciativas extracurriculares, como o Erasmus+. Outras iniciativas e instrumentos são necessários para promover mudanças mais abrangentes e profundas no currículo.

Em suma, a rutura curricular exige uma abordagem abrangente e holística, que leve em consideração os diferentes fatores que influenciam a educação e a aprendizagem.

Pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo. Mas, prescindir da esperança na luta para melhorar o mundo, como se a luta se pudesse reduzir a atos calculados apenas, à pura cientificidade, é frívola ilusão. Prescindir da esperança que se funda também na verdade como na qualidade ética da luta é negar a ela um dos seus suportes

fundamentais. O essencial, (...), é que ela, enquanto necessidade ontológica, precisa de ancorar-se na prática. Enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, esperava vã.

Sem um mínimo de esperança não podemos sequer começar o embate, mas, sem o embate, a esperança, como necessidade ontológica, se desarvora, se desendereça e se torna desesperança que, às vezes, se alonga em trágico desespero. Daí a precisão de uma certa educação da esperança (Freire, 2003, pp. 10-11).

Referências

- Abipti, Fucapi & UNESCO (2005). *A ciência para o século XXI: uma nova visão e uma base de ação* (3.^a ed.).
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000131550_por
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: um guia prático e crítico*. Asa.
- Alarcão, J. A. (1998). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto Editora.
- Almeida, J. & Pinto, J. (1995). *A investigação nas Ciências Sociais*. Editorial Presença.
- Althusser, L. P. (1970). *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado* (3.^a ed.). Editorial Presença.
- Althusser, L. P. (1985). *Aparelhos Ideológicos do Estado* (2.^a ed.). Edições Graal.
- Althusser, L. P. (1996). Aparelhos Ideológicos do Estado: nota para uma investigação. In S. Zizek (Org.), *Um mapa da ideologia* (pp. 105-143). Contraponto.
- Althusser, L. P. (1999). *Sobre a Reprodução*. Editora Vozes.
- Alves, M. J., & Roldão, M. C. (2018). *Aprendizagem significativa em educação matemática*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J. (2000). *Psicologia Social*. Edições Afrontamento.
- Ángel, M. (2006). El Positivismo Jurídico a Examen Estudios En Homenaje a Jose Delgado Pinto. In J. A. Ramos Pascua, M. Ángel. & R. González (Eds.), *El Positivismo Jurídico a Examen Estudios En Homenaje a Jose Delgado* (pp. 457-480). Ediciones Universidad de Salamanca.
- Apple, M. W. (1988). *Teachers and Texts: A Political Economy of Class and Gender Relations in Education* (1st Edition). Routledge.
- Apple, M. W. (1989). *Educação e Poder*. Porto Editora.
- Apple, M. W. (1999). *Ideologia e Currículo*. Porto Editora.
- Apple, M. W. (2006). *Ideologia e Currículo*. Artmed.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: a cognitive view*. Holt, Rinehart and Winston
- Ausubel, D. P. (2003). *Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva*. Plátano.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D. e Hannesian, H. (1980). *Psicologia educacional*. Interamericana.

- Azevedo, M. J. (2000). *O ensino secundário na Europa. O neoprofissionalismo e o sistema educativo mundial* (1.^a ed.). ASA Editora.
- Azevedo, M. J. (2007). *Sistema Educativo Mundial. Ensaio sobre a regulação transnacional da educação* (1.^a ed.). Fundação Manuel Leão.
- Bachelard, G. (1996). *A formação do espírito científico: Uma contribuição para a psicanálise do conhecimento*. Contraponto.
- Ball, S. (1994). *Education Reform: a critical and post-structural approach*. Open University Press.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- Bardin, L. (2004). *A Análise de Conteúdo* (3.^a ed.). Edições 70.
- Barroso, J. (1996). *Autonomia e gestão das escolas*. Ministério da Educação.
- Behrens, M. (1999). *O paradigma emergente e a prática pedagógica*. Champagnat.
- Bento, A. M. (2011). *As etapas do processo de Investigação: Do título às referências bibliográficas*. Universidade da Madeira.
- Bernstein, B. (1975). *Class, Codes and Control (Vol. 3): Towards a theory of educational transmissions*. Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. (2001). From pedagogies to knowledges. In A. Morais, I. Neves, B. Davies & H. Daniels (Eds.), *Towards a sociology of pedagogy: The contribution of Basil Bernstein to research* (pp. 363-368). Peter Lang.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de Investigación Educativa: Guía Práctica*. Ediciones CEAC.
- Bjornavold, J. & Colardyn, D. (2005). *The learning continuity: European inventory on validating non-formal and informal learning - National policies and practices in validating non-formal and informal learning*. Cedefop Panorama series.
- Bobbitt, J. F. (1918). *The curriculum*. Houghton Mifflin.
- Bobbitt, J. F. (1924). *How to make a curriculum*. Houghton Mifflin.
- Bolivar, A. B. (1996). O lugar da escola na política curricular actual. Para além da reestruturação e da descentralização. In M. J. Sarmiento (Org.), *Autonomia da escola. Políticas e práticas* (pp. 157-190). Edições ASA.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos* (Coleção Ciências da Educação). Porto Editora.
- Bogdan, R. & Taylor, S. (1994). A positive approach to qualitative evaluation and policy research in social work. In E. Sherman & W. J. Reid (Eds.), *Qualitative research in social work*, (pp. 293–302). Columbia University Press.
- Bruner, J. (1969). *The Process of Education*. Oxford University Press.
- Bruner, J. (2008). *Atos de significado*. Edições 70.

- Canário, R. (1994). *Desenvolvimento curricular e projecto de escola*. Porto Editora.
- Cavallo, D. (2000). O Design Emergente em Ambientes de Aprendizagem: Descobrimo e Construindo a partir do Conhecimento. In *IBM Systems Journal Massachusetts*. Institute of Technology Media Laboratory.
- Contreras, J. (2012). *A autonomia de professores* (2.^a ed.). Cortez.
- Correia, F. L. (2011). *Internet: sala de estudo virtual* [Tese de doutoramento, Universidade da Madeira]. DigitUMa. <https://digituma.uma.pt/handle/10400.13/730>
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular: Propostas e Estratégias de Ação - Ensino Básico e Ensino Secundário*. Porto Editora.
- Costa, J. A. (2019). Melhores aprendizagens e sucesso escolar. Medidas de política educativa em curso. In J. C. Morgado et al (Orgs.), *Currículo, Inovação e Flexibilização* (pp. 13-24). De Facto Editores.
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e prática* (2.^a ed.). Almedina.
- Cuenca, M. (1987). *Educación para el ocio – Actividades escolares* (2.^a ed.) Editorial Cincel.
- Cunha, A. & Santos, Y. (2017). *Erasmus'30. A História do Programa e a Participação dos Estudantes Portugueses*. Comissão Europeia e Papelmunde.
- Delors, J., Mufti, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R. Suhr, M. & Nanzahao, Z. (1999). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Edições ASA.
- Denzin, N. (1978). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. McGraw-Hill.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of qualitative research*. Sage.
- Dewey, J. (1900). *The absolute curriculum*. Leopold Classic Library.
- Dewey, J. (1902). *The child and the curriculum*. University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1910). *My pedagogic creed*. E. L. Kellogg /CO.
- D'Hainaut, L. (1980). *Educação. Dos fins aos objectivos*. Livraria Almedina.
- Elmore, R., Rowan, B., Sykes, G., Gideonse, H., Johnson, S., Raywind, M., David, J. & Cohen, M. (1991). *Restructuring schools: The next generation of educational reform*. The Jossey-Bass Publishers.
- Enguita, M. F. (2004). *Educar em tempos incertos*. Artmed.
- Esteves, M. (2015). Professores: Profissionalidade(s) a desenvolver. In J. C. Morgado, G. M. Mendes, A. F. Moreira, & J. A. Pacheco (Eds.), *Currículo, Internacionalização e Cosmopolitismo: Desafios Contemporâneos em Contextos Luso-Afro-Brasileiros* (pp. 199-216). Editora CRV.

- Estrela, A. (1990). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto Editora.
- Estrela, A. (1999). *O tempo e o lugar das ciências da educação*. Porto Editora.
- Estrela, I. M. (2001). *Formação de professores e profissionalidade docente*. Porto Editora.
- Falcão, M. (2000). *Parcerias e poderes na organização escolar: Dinâmicas e lógicas do conselho de escola*. Instituto de Inovação Educacional/ Ministério da educação.
- Fernandes, E. (2014). Construindo o Êxito em Matemática: O projeto CEM. In *Revista Diversidades*, 43, 29-33. Direção Regional de Educação da Madeira. http://www02.madeira-edu.pt/Portals/5/documentos/PublicacoesDRE/Revista_Diversidades/Diversidades%2043.pdf
- Fernandes, J. M. (2015). Erasmus+. In *Europa – Pela Nossa Terra*, 7. Diário do Minho.
- Fernandes, P. T. (2011). *O Currículo do Ensino Básico em Portugal: políticas, perspetivas e desafios*. Porto Editora.
- Fino, C. N. (1999). Um software educativo que suporte uma construção de conhecimento em interação (com pares e professor). *Actas do 3.º Simpósio de Investigação e Desenvolvimento de Software Educativo* (edição em cd-rom). Universidade de Évora. <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/softedu.pdf>
- Fino, C. N. (2007). O futuro da Escola do Passado. In J. M. Sousa e C. N. Fino (Orgs.), *A Escola sob suspeita* (pp. 31-44). Edições Asa.
- Fino, C. N. (2008). A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais. In: C. Escallier & N. Veríssimo (Orgs.), *Educação e cultura* (pp. 43-53). DCE – Universidade da Madeira.
- Fino, C. N. (2009). Inovação e invariante (cultural). In L. M. Rodrigues & P. Brazão (Org.), *Políticas educativas: discursos e práticas* (pp. 259-278). Grafimadeira.
- Fino, C. N. (2015). Quatro ideias sobre a relação entre TIC e currículo. In J. Morgado, G. Mendes, A. Moreira, & J. Pacheco (Org.), *Currículo Internacionalização Cosmopolitismo – Desafios Contemporâneos em Contextos Luso-Afro-Brasileiros* (Vol. II.) (pp 123-130). De Facto Editores.
- Fino, C. N. (2017). Matética, pedagogia e o papel que ainda não têm nos estudos curriculares. In *Revista Tempos e Espaços em Educação*. 10(23), 27-36. <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v10i23.7442>
- Fino, C. N. & Sousa, J. M. (2003). Alterar o currículo: mudar a identidade. In *Revista de estudos curriculares*, 1 (2), 233-250. <https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/792/1/37Alterarocurriculomudaraidentidade.pdf>
- Flick, U. (2009). *Introdução à Pesquisa Qualitativa* (3.ª ed.). Artmed.

Fontana, A., & Frey, J. H. (1994). Interviewing: The art of science. In Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 361-376). Sage Publications.

Fontes, A., & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa. Uma Forma de Aprender Melhor*. Livros Horizonte.

Formosinho, J. (1983). *Noções de Sociologia da Educação*. Universidade do Minho.

Formosinho, J. (2009). Da especialização docente à formação especializada de professores. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de Professores Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 165-198). Porto Editora.

Formosinho, J. & Machado, J. (2009). Professores na escola de massas. Novos papéis, nova profissionalidade. In Formosinho, J. (Coord), *Formação de Professores Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 143-164). Porto Editora.

Fortin, M. (2009). *Fundamentos e Etapas do Processo de Investigação*. Lusodidacta.

Fraga, N. M. (2009). *A dimensão europeia da educação (des)construções ao nível do projecto educativo e do currículo do ensino secundário - Um estudo de caso múltiplo* [Dissertação de Mestrado, Universidade da Madeira]. DigitUMa.

<https://digituma.uma.pt/handle/10400.13/99>

Freire, P. R. (1987). *Pedagogia do oprimido* (17.^a ed.). Paz e Terra.

Freire, P. R. (1994). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

Freire, P. R. (2003). *Pedagogia da esperança* (10.^a ed.). *Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.

Freitas, C. V. (2019). Flexibilidade curricular em análise: da oportunidade a uma prática consistente. In J. Sousa, J. A. Pacheco, J. C. Morgado & I. M. Viana (Orgs.), *Currículo, Inovação e Flexibilização* (pp. 25-48). De Facto Editores.

Freixo, M. J. (2012). *Metodologia Científica: Fundamentos, Métodos e Técnicas* (4.^a ed.). Instituto Piaget.

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). Teachers College Press.

Giroux, H. A. (1986). *Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução*. Vozes.

Giroux, H. A. (1997). *Os professores como Intelectuais. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Artes Médicas.

Gimeno, J. (1988). *Educação: Comunicação e cultura*. Porto Editora.

Gonçalves, M. A. & Machado, F. A. (1999). *Currículo e Desenvolvimento Curricular Problemas e Perspectivas*. Edições Asa.

Goodson, I. F. (1994). *Studying curriculum*. Teachers College Press.

- Goodson, I. F. (1997). *A Construção Social do Currículo*. EDUCA.
- Goodson, I. F. (2001). *O Currículo em Mudança. Estudos na construção social do currículo*. Porto Editora.
- Goodson, I. (2008). Investigating the teacher's life and work. In J. Green, G. Camilli, & P. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 49-63). Routledge.
- Gowin, D. B. (1981). *Educating*. Cornell University Press.
- Grilo, E. M. (1996). Pacto Educativo - Aspirações e controvérsias. In A. Teodoro (Coord.), *Pacto Educativo, aspirações e controvérsias* (pp. 79-89). Texto Editora.
- Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. Denzin, & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Sage Publications.
- Guerra, I. (2006). *Participação e acção colectiva: Interesses, conflitos e consensos*. Príncípa.
- Haguette, T. (1997). *Metodologias qualitativas na sociologia*. Vozes.
- Hall, S. (2006). *Identidade cultural na pós-modernidade*. DP&A.
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança. O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. McGraw-Hill.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. In *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811-826.
[https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00028-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00028-7)
- Hargreaves, A. (2001). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós-Moderna*. McGraw-Hill.
- Hargreaves, A. (2003). *O Ensino na sociedade do conhecimento. A educação na era da insegurança*. Porto Editora.
- Hume, D. (2002). Investigação sobre o Entendimento Humano. In *Tratados Filosóficos I*. INCM.
- Illich, I. (1973). *Libertar o futuro*. Publicações Dom Quixote.
- Jaeger, W. (1995). *Paidéia: a formação do homem grego*. Martins Fontes.
- Kant, I. (2001). *Crítica da Razão Pura* (5.ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kemmis, S. (1988). *El curriculum: Más allá de la teoría de la reproducción*. Morata.
- Kuhn, T. (2009). *A estrutura das revoluções científicas* (9.ª ed.). Editora Perspectiva.
- Lakatos, E. M. (1996). *Metodologia científica* (3.ª ed.). Atlas.
- Lapassade, G. (1992). *A entrevista de investigação* (Vol. 57). Vozes.

- Latorre, A., Del Rincon D. & Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Hurtado Ediciones.
- Lave, J. & Wenger, E. C. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- Lemos, V., Neves, A., Campos, C., Conceição, J. & Alaiz, V. (1992). *A Nova Avaliação da Aprendizagem. O Direito ao Sucesso*. Texto Editora.
- Lessart-Hérbert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (2005). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas* (5.^a ed.). Instituto Piaget.
- Libâneo, J. C. (2011). *Adeus professor, adeus professora: novas exigências educativas e profissão docente* (13.^a ed.). Cortez.
- Libâneo, J. C. (2010). *Pedagogia e pedagogos para quê?* (12.^a ed.). Cortez.
- Lima, L. C. (2011). *Administração Escolar: Estudos*. Porto Editora.
- Lipovetsky, G. & Charles, S. (2015). *Os tempos hipermodernos*. Edições 70.
- Lopes, A. S. (2014). *A interdisciplinaridade como estratégia de ensino e aprendizagem no 1.º CEB* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico - Instituto Politécnico de Lisboa.
<http://hdl.handle.net/10400.21/4267>
- Lyotard, J.-F. (s.d.). *A condição pós-moderna*. Gradiva.
- Lyotard, J.-F. (1987). *O pós-moderno explicado às crianças* (34.^a ed.). Publicações Dom Quixote.
- MacDonald, J. (1995). Theory, practice, and hermeneutic circle. In B. MacDonald (Ed.), *Theory as prayerful act. The collected essays of James B. MacDonald* (pp. 173-186). Peter Lang.
- Marcuse, H. E. (1978). *Razão e revolução: Hegel e o advento da teoria social* (4.^a ed.). Editora Paz e Terra.
- Marcuse, H. E. (1981). *A dimensão estética*. Edições 70.
- Mager, R. F. (1990). *Preparing Instructional Objectives* (2nd ed.). Kogan Page.
- Marques, R. (1993). *Educação hoje – A escola e os pais como colaborar?* (4.^a ed.). Texto Editora.
- Martins, S. M. (2016). *Aprendizagem de Tópicos e Conceitos Matemáticos no 1º Ciclo do Ensino Básico. Uma história com robots* [Tese de doutoramento, Universidade da Madeira]. DigitUMa. <https://digituma.uma.pt/handle/10400.13/1562>
- Martins, G. & Lintz, A. (2000). *Guia para Elaboração de Monografias e trabalhos de conclusão de curso*. Atlas.
- McGriff, S. J. (2001). *Measuring Cognitive Structure: An Overview of Pathfinder Networks and Semantic Networks*. Pennsylvania State University

- ME (1996). *Pacto educativo para o futuro*. Ministério da Educação.
- Merriam, S. B. (2002). *Estudo de caso em educação: uma abordagem qualitativa*. Bookman.
- Minayo, M. C. (1994). *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde*. Hucitec.
- Ministério da Educação e Ciência (2013). *Referencial de Educação Financeira para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico, o Ensino Secundário e a Educação e Formação de Adultos*. Banco de Portugal - Serviço de Edições e Publicações. <https://www.todoscontam.pt/sites/default/files/SiteCollectionDocuments/ReferencialEducaoFinanceira.pdf>
- Monteiro, A. R. (2001). *Educação da Europa*. Campo das Letras.
- Moreira, M.A. (2000). Aprendizagem significativa crítica (critical meaningful learning). In J.D. Novak, M.A. Moreira, A.J. Valadares, A.F. Cachapuz, J.F. Praia, R.D. Martinez, Y.H. Montero, & M.E. Pedrosa (Eds.), *Teoria da aprendizagem significativa: Contributos do III Encontro Internacional sobre aprendizagem significativa* (pp. 121-134). Penche.
- Moreira, M. A. (2003). *Aprendizagem significativa: A teoria de David Ausubel*. Editora Moraes.
- Moreira (2013). Linguagem e verdade: A relação entre Schopenhauer e Nietzsche em Sobre verdade e mentira no sentido extramoral. In *Cad. Nietzsche*, 33, 273-300.
- Morgado, J. C. (2000). *A (des)construção da autonomia curricular*. Edições ASA.
- Morin, E. (1996). *O problema epistemológico da complexidade*. Publicações Europa-América.
- Morin, E. (2002). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Instituto Piaget.
- Morin, E. (2014). *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento* (21a ed.). Bertrand Brasil.
- Morrow, S. (2005). Quality and trustworthiness in qualitative research in counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 250-260. doi: 10.1037/0022-0167.52.2.250.
- Nietzsche, F. (2013). *Sobre verdade e mentira. No sentido extramoral*. Hedra.
- Novak, J. D. (1986). *The theory underlying concept maps and how to construct them*. Cornell University, Department of Education.
- Nóvoa, A. M. (1997). Formação de Professores e Profissão Docente. In: A. M. Nóvoa (Org.), *Os Professores e sua Formação* (pp. 13-33). Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. M. (1991). *Profissão Professor*. Porto Editora.
- Núñez, I. B. & Ramalho, B.L. (2008). A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professoras do ensino fundamental. In *Revista*

Iberoamericana de Educación, 46(9), 1-13. <https://doi.org/10.35362/rie4691872>.
<https://rieoei.org/RIE/article/view/1872>

Ostermann, F. & Cavalcanti, C. (2011). *Teorias de aprendizagem*. Evangraf – UFRGS

Ozga, J. E. (2000). *Investigação sobre Políticas Educacionais: Terreno de Contestação*. Porto Editora.

Pacheco J. A. (1996). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto Editora

Pacheco J. A. (2000). *Políticas de Integração Curricular*. Porto Editora.

Pacheco, J. A. (2001). *Políticas educativas. O neoliberalismo educacional*. Porto Editora.

Pacheco, J. A. (2002). *Políticas curriculares*. Porto Editora.

Pacheco, J. A. (2007). Políticas Educativas e Curriculares. Para uma Análise do Contexto Português. In J. M. Sousa, A. B., G. Gonçalves, G. Mendes, M. J. Camacho & N. Veríssimo (Orgs.), *Conferências Plenárias e Painéis do IX Congresso da SPCE*, (pp. 159–168). Universidade da Madeira

Pacheco, J. A. (2019). *Inovar para mudar a escola*. Porto Editora.

Pacheco, M. J. (2015). *A importância das atividades experimentais no processo de ensino – aprendizagem* [Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Ciências Educativas de Felgueiras]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/24996>

Pacheco, J. A. & Paraskeva, J. M. (1999). As tomadas de decisão na contextualização curricular. *Cadernos de Educação FaE/UFPel*, 13, 7-18.

Pais, J. M. (1993). *Culturas juvenis*. Imprensa Nacional – Casa da Moeda.

Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. Basic Books.

Papert, S. (1980a). Teaching Children Thinking. In Taylor, R. (Ed.), *The Computer in School: Tutor, Tool, Tutee* (pp. 161-176). Teachers College Press.

Papert, S. (1981). Computers and Computer Cultures. In. *Creative Computing*, 7(3), 82-92.

Papert, S. (1991). Situating Constructionism. In I. Harel & S. Papert (Eds.), *Constructionism* (pp. 1-12). Ablex Publishing.

Papert, S. (2008). *A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática*. Artmed.

Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Areal.

Passos, C. M. (2015). Ensinar é uma prática social. In *Revista Contemporânea de Educação*, 10.

Patton, M. (1987). *How to Use Qualitative Methods in Evaluation*. Sage Publications.

- Patton, M. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Sage Publications.
- Pereira, A. (2002). *Educação para a Ciência*. Universidade Aberta.
- Pereira, P. T. &, Martins, P. S. (2000). Educação, salários e desigualdade: A situação europeia e o caso português. *Economia Pura* 2000, maio.
- Pereira, B. A. & Rodrigues, L. M. (2021). O papel do Erasmus+ na promoção e no desenvolvimento Direitos Humanos. In M. J. Camacho & S. M. Martins (Orgs.), *Paulo Freire e a sua pedagogia: crítica, resistência e utopia. No Centenário do seu nascimento (1921-2021)* (pp. 92-105). Imprensa Académica.
<https://doi.org/10.34640/universidademadeira2022camachomartins>
- Pérez, G. J. (2004). *Metodologia de la investigación cualitativa*. Rama.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Publicações Dom Quixote.
- Piaget, J. W. (1978). *Para Onde Vai a Educação?* Livros Horizonte.
- Piaget, J. W. (1999). *Seis estudos de psicologia* (24º Ed.). Forense Universitaria.
- Piaget, J. (2007). *The child's conception of the world*. Rowman & Littlefield.
- Pierson, J. M. (2007). Tackling the integration challenge: Mixed methods policy research and the social work profession. In *Journal of Social Work Education*, 43(1), 139-157. doi: 10.5175/JSWE.2007.200500050
- Pinar, W. (1975). *Curriculum studies. The reconceptualization*. MacCutcheon Publishing Company.
- Pombo, O., Guimarães, H. M. & Levy, T. (1993). *A interdisciplinaridade: Reflexão e Experiência*. Texto Editora.
- Ponte, J. P. (1994). O estudo de caso na investigação em Educação Matemática. In Quadrante 3(1), <https://quadrante.apm.pt/article/download/22652/16719/87791>
- Popper, K. (1966). *The Open Society and Its Enemies* (5th ed.). Princeton University Press.
- Popper, K. (2008). *Conjecturas e refutações - O progresso do conhecimento científico* (5ª edição). Editora UnB.
- Pourtois, J.-P., e H. Desmet, (1988). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Pierre Mardaga Éditeur.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais* (4ª edição). Trajetos.
- Rebelo, B.J. (2014). *Visitas de Estudo: Uma Estratégia de Aprendizagem* [Dissertação de Mestrado, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias]. Repositório Científico Lusófona. <https://recil.ensinolusofona.pt/handle/10437/5908>
- Revuz, A. (s/d). *Matemática Moderna. Matemática Viva* (2.ª edição). Livros Horizonte.

- Rhoads, R. & Torres, C. (2006). Introduction: Globalization and Higher Education in the Americas. In R. Rhoads, and C. Torres (Eds) *The University, State, and Market. The Political Economy of Globalization in the Americas*. University Press.
- Ribeiro, A. C. (1993). *Objectivos educacionais no horizonte do ano 2000 - Princípios orientadores de planos e programas de ensino*. Texto editora.
- Ribeiro, A. C. (1995). *Desenvolvimento Curricular*. Texto Editora.
- Rodrigues, D. (2003). Educação Inclusiva: As boas e as más notícias. In D. Rodrigues (Ed.), *Perspectivas sobre Inclusão: Da Educação à Sociedade*, (pp. 89-101). Porto Editora.
- Rodrigues, L. M. (s/d). *Sebentas de Apontamentos: A problemática do conhecer – parte I*. Universidade da Madeira.
- Rodrigues, L. M. (2008). *A integração escolar dos alunos do ensino técnico-profissional nível III nas escolas públicas da RAM*. [Tese de doutoramento, Universidade da Madeira].
- Rodrigues, L. M. (2010). O ensino técnico-profissional em Portugal. In Revista da Faculdade de Educação, 14(2), 13-34.
http://www2.unemat.br/revistafaed/content/vol/vol_14/artigo_14/13_34.pdf
- Rodrigues, L. M. (2014). Liberdade, democracia e educação. In F. L. Correia (Org.), *Estado Mínimo/ Escola Mínima* (pp. 33-48). CIE-UMa.
- Rodrigues, L. M. (2015). Constrangimentos e resultados europeus em educação e formação. In N. M. Fraga & A. M. Kot-Kotecki (Orgs.), *A escola restante* (pp. 173-180). CIE-UMa.
- Rodrigues, L. M. (2018). Retrato da Europa 2017. In L. Rodrigues & N. Fraga (Orgs.), *Europa, Educação e Cidadania*. (pp. 19-32). CIE-UMa.
- Rodrigues, L. M. (2019). Crise migratória ou crise de humanismo? In J. C. Morgado, J. M. Sousa, A. Moreira e A. Vieira (Orgs.), *Currículo, Formação e Internacionalização: desafios contemporâneos* (pp. 34-40). CIEd, Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Rodrigues, L. M., Bissio, R., Casajuana, C., Feyter, K., Iapadre, L., Loewe, M., Maglio, F., Prizzon, A., Rad, S. (2017). Transforming our world, achieving sustainable development model. In C. Reuter & E. Stetter (Coords.), *Progressive lab for sustainable development: from vision to action* (pp. 15-29). Foundation for European Progressive Studies and Solidar.
- Rodrigues, L. M., & Fraga, N. M. (2020). A Educação em (E)stado de Emergência. In F. Moreira & N. Piaui (Orgs.) *Novo Normal: o mundo pós-pandemia* (pp. 7-32). Innovate.
- Sacristán, J. G. (1991). Consciência e Ação sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores. In A. M. Nóvoa (Org.), *Profissão Professor*. Porto Editora.

- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, P. B. (2013). *Metodologia de pesquisa*. McGraw Hill.
- Santos, B. S. (2002). Os processos de globalização (2.^a ed.). In Santos, B. S (Org.), *Globalização: fatalidade ou utopia?* (pp. 31- 99). Edições Afrontamento,
- Santos, B. S. (1995). *Um discurso sobre as ciências*. Afrontamento.
- Santos, B. S. (2006). *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. Cortez.
- Santos, B. S. & Martins, B. S. (2019). Prefácio. In B. S. Santos. & B. Martins (Orgs.), *O Pluriverso dos Direitos Humanos: a diversidade das lutas pela dignidade* (pp. 9-11). Autêntica Editora.
- Santos, E. (2012). O Direito Regulatório Europeu e o seu papel na União Europeia. In *Revista do Instituto de Direito Brasileiro*, (9), 105-121.
- Schmidt, V. H. (2011). Modernidade e diversidade: reflexões sobre a controvérsia entre teoria da modernização e a teoria das múltiplas modernidades. *Revista Sociedade e Estado*, 26(2), 155-183. Departamento de Sociologia da UnB.
- Selltiz, C., Wrightsman, L. S., & Cook, S. W. (1987). *Métodos de pesquisa nas relações sociais* (2.^a ed.). Pedagógica e Universitária.
- Silva, R. M. (2011). *Globalização e Currículo: Atores e Processos. Um Estudo Exploratório na Guiné-Bissau* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho]. RepositórioUM.
<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/19688/1/Rui%20Manuel%20Ferreira%20da%20Silva.pdf>
- Silva, T. T. (2000). *Teorias do currículo. Uma introdução crítica*. Porto Editora.
- Silva, T. T. (2006). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Autêntica.
- Smith, M. K. (2001). *What is non-formal education?*, The encyclopedia of pedagogy and informal education. <https://infed.org/mobi/what-is-non-formal-education/>
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Livros Horizonte
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação* (2^a ed.). Horizonte.
- Sousa, J. M. (2007). Que currículo para a pós-modernidade? In *Actas do VIII Congresso da SPCE, Cenários da educação/formação: Novos espaços, culturas e saberes*. SPCE.
- Sousa, J. M. (2007a). A inadequação da escola num cenário de transição paradigmática. In J. M. Sousa & C. N. Fino (Orgs.), *A escola sob suspeita*. (pp. 15-29). Edições ASA.
- Sousa, J. M. (2000). O professor como pessoa: implicações para uma prática pedagógica. *Correio da Educação*, 52, 1-2.

- Sousa, J. M. (2016a). Repensar o Currículo como emancipador. In *Revista Estudos Curriculares*, 7 (1), 14-24. <http://www3.uma.pt/jesus Sousa/Publicacoes/99artigo.pdf>
- Sousa, J. M. (2018). Uma escola que se esgotou. *Revista Mátia Digital*, 6, 825-839. (ISSN: 2183-1467). <http://matriadigital.cm-santarem.pt>
- Sousa, J. M. (2019). Currículo, Inovação e Flexibilização na perspetiva académica. In J. C. Morgado et al (Orgs.), *Currículo, Inovação e Flexibilização*. (pp. 73-81). De Facto Editores.
- Sousa, J. M. (2022). O papel de Paulo Freire no currículo para o desenvolvimento comunitário. In M. J. S. Martins (Orgs.), *Paulo Freire e a sua pedagogia: Crítica, Resistência e Utopia. No Centenário do seu nascimento (1921-2021)* (pp. 131-146). CIE-UMa. <https://digituma.uma.pt/handle/10400.13/4872>
- Sousa, J. M. & Fino, C. N. (2001). As TIC abrindo caminho a um novo paradigma educativo. In B. D. Silva, & L. S. Almeida (Orgs.), *Actas do VI Congresso Galaico-português de psicopedagogia (Vol. I, pp. 371-381)*. Universidade do Minho.
- Sousa, J. M. & Fino, C. N. (2014). O pecado original do currículo. In M. J. Carvalho, A. Loureiro & C. A. Ferreira (Orgs.), *Atas do XII Congresso da SPCE. Espaços de investigação, reflexão e ação interdisciplinar* (pp. 1267-1275). UTAD. <https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/818/1/Fino26.pdf>
- Sousa, J. M. & Rodrigues, L. M. (2021, 22 de dezembro). *XVII Colóquio CIE-UMa: Educação e Desenvolvimento Comunitário*. UMa. <https://www.uma.pt/noticias/xvii-colouquio-cie-uma-educacao-e-desenvolvimento-comunitario/?contentid=71664>
- Stake, R. E. (2012). *A arte da investigação com Estudos de Caso* (3ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Ediciones Morata
- Taba, H. (1983). *Elaboración del currículo*. Troquel S.A.
- Tardif, M. (2002). *Saberes Docentes e Formação Docente*. Vozes.
- Tavares, J. & Alarcão, I. (1985). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Livraria Almedina.
- Taylor, F. W. (2011). *Os princípios da Gestão Científica*. Edições Sílabo.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Paidós.
- Teodoro, A. (2001). *A Construção Política da Educação. Estado, Políticas Educativas e Mudança Social no Portugal Contemporâneo*. Edições Afrontamento.
- Teodoro, A. (2003). *Globalização e Educação - Políticas Educacionais e Novos Modos de Governação*. Cortez/Instituto Paulo Freire.
- Teodoro, A. & Estrela, E. V. (2010). Curriculum policy in Portugal (1995-2007): global agendas and regional and national reconfigurations. *Journal of Curriculum Studies*, 42(5), 621-647. <https://doi.org/10.1080/00220270903382437>

- Toffler, A. (s.d.). *O choque do Futuro*. Edição «Livros do Brasil».
- Trindade, R.; Cosme, A. (2010). *Escola, educação e aprendizagem: Desafios e respostas pedagógicas*. WAK editora,
- Tuckman, B. (2005). *Manual de Investigação em Educação*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tyler, R. W. & Waples, D. (1930). *Research Methods and Teachers' Problems: A Manual for the Systematic Study of Classroom Procedure*. Macmillan.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press.
- Valadares, J. A. (2000). A importância epistemológica e educacional do Vê do conhecimento. In J. A. Valadares, M. A. Moreira, C. Caballero & V. D. Teodoro (Orgs.), *Teoria da Aprendizagem Significativa: Contributos do III Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa* (pp. 87 a 120).
<https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/1320>
- Valadares, J. A. & Fonseca, J. (s.d.). Aprendizagem significativa: concepções e implicações. In C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Coords.), *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação* (pp. 77-94). Porto Editora.
- Valadares, J. A. & Moreira, M. A. (2009). *A teoria da aprendizagem significativa: sua fundamentação e implementação*. Edições Almedina.
- Valente, J. A. (s.d.). O professor como desenvolvedor de pessoas. In J. A. Valente (Org.), *O professor universitário em ação: reflexões sobre a prática docente* (pp. 284-297). Editora Alinea.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice – learning, meaning and identity*. Cambridge University Press.
- Yin. R. (2003). *Estudo de Caso: planeamento e métodos* (2ª ed.). Bookman.
- Young, M. (1971). *Knowledge and control: new directions for the sociology of education*. Collier-Macmillan.
- Zabala, A. (1987). *La práctica educativa: Cómo enseñar*. Ediciones Morata.
- Zabalza, M. A. (1998). *Planejamento e desenvolvimento curricular*. Artmed.

Referencias legais e regulamentares nacionais

- AR (1982). Lei Constitucional n.º 1/82, de 30 de setembro da Assembleia da República – Primeira revisão da constituição. Diário da República n.º 227/1982,

Série I de 1982-09-30, pp. 3135–3206,
<https://files.dre.pt/1s/1982/09/22700/31353206.pdf>

AR (1986). Lei n.º 46/86, de 14 de outubro da Assembleia da República - Lei de Bases do Sistema Educativo Português. Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14, pp. 3067–3081, <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/46-1986-222418>

AR (1997). Lei Nº 115/1997, de 19 de setembro da Assembleia da República. (Alterações e aditamentos introduzidos Lei de Bases do Sistema Educativo Português de 1986). Diário da República n.º 217/1997, Série I-A de 1997-09-19, pp. 5082–5083, <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/115-1997-653145>

AR (2005). Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto da Assembleia da República. (Lei de Bases do Sistema Educativo Português de 2005). Diário da República n.º 166/2005, Série I-A, pp. 5122–5138, <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/49-2005-245336>

AR (2009). Resolução da Assembleia da República n.º 57/2009, DR I, n.º 146, de 30/07/2008. Aprovação do Protocolo Opcional à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotado em Nova Iorque em 30/03/2007.
<https://dre.pt/dre/detalhe/resolucao-assembleia-republica/57-2009-493184>

AR (2009a). Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto da Assembleia da República. (Lei de Bases do Sistema Educativo Português atualizada). Diário da República n.º 166/2005, Série I-A, pp. 5122–5138, <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/49-2005-245336>

AR (2008). Tratado de Lisboa - versão consolidada. Assembleia da República.
https://www.parlamento.pt/europa/Documents/Tratado_Versao_Consolidada.pdf

CNE (1994). Parecer n.º 1/94 do Conselho Nacional de Educação sobre a educação pré-escolar em Portugal. Diário da República - II série, N.º 135, pp. 5800-(14)-5800-(28),
https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/cnepareceresmodule/Parecer_1_1994.pdf

Communication from the Commission. COM (2001) 678 final, 21 November (2001) - Making a European area of lifelong learning a reality. EU Commission. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:EN:PDF>

Decisão 87/327/CEE do Conselho de 15 de junho (1987) - Adota o programa de ação comunitário em matéria de mobilidade dos estudantes (Erasmus). JO L 166 de 25.6.1987, pp. 20-24. <http://data.europa.eu/eli/dec/1987/327/oj>

Decisão 2006/1720/CE do Parlamento Europeu e do Conselho, de 15 de novembro (2006) - Estabelece um programa de ação no domínio da aprendizagem ao longo da vida. JO L 327 de 24.11.2006, pp. 45-68. <http://data.europa.eu/eli/dec/2006/1720/oj>

Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, de 31 de janeiro da Assembleia Legislativa Regional da Região Autónoma da Madeira (2000) - Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino públicos da Região Autónoma da Madeira. Diário da República n.º 25/2000, Série I-A de 2000-01-31, pp. 415 – 429, <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-legislativo-regional/4-2000-405961>

Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M, de 21 de junho da Assembleia Legislativa Regional da Região Autónoma da Madeira (2006) - Altera o Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, de 31 de Janeiro, que aprovou o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino públicos da Região Autónoma da Madeira. Diário da República n.º 118/2006, Série I-A de 2006-06-21, pp. 4388 - 4409, <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-legislativo-regional/21-2006-371038>

Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de agosto do Ministério da Educação (1989). Aprova os planos curriculares dos ensinos básico e secundário - Reorganização dos currículos dos ensinos básico e secundário. Criação de uma área não disciplinar “Área Escola”. Diário da república: I série, n.º 198, pp. 3638–3644, <https://files.dre.pt/1s/1989/08/19800/36383644.pdf>

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho da Presidência do Conselho de Ministros. (2018). Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06, pp. 2918-2928, <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Decreto-Lei nº 55/2018 de 6 de julho da Presidência do Conselho de Ministros. (2018). Autonomia e flexibilidade curricular - Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. Diário da República n.º 129/2018, Série I, pp. 2928-2943, <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio do Ministério da Educação (1998) - Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respetivos agrupamentos. Diário da República n.º 102/1998, 1º Suplemento, Série I-A, pp. 2-15, <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/115-a-1998-155636>

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto do Ministério da Educação (2001) - Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. Diário da República n.º 201/2001, Série I-A de 2001-08-30, pp. 5569-5572, <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/240-2001-631837>

Despacho n.º 106/2005, de 30 de setembro do XIII Governo Regional da Madeira (2005). regular a formação contínua dos docentes a exercer funções na RAM. <https://joram.madeira.gov.pt/joram/2serie/Ano%20de%202005/IISerie-189-2005-09-30.pdf>

Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio da Presidência do Conselho de Ministros e Educação (2016). Estabelece a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania. Diário da República n.º 90/2016, Série II, p.14676, <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/6173-2016-74377024>

Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio da Presidência do Conselho de Ministros - Plano Estratégico da Segurança Rodoviária 2016-2020 – PENSE 2020 (2017).

Diário da República 1.ª série, n.º 116 de 19 de junho, pp. 3054-3089,
<http://www.ansr.pt/Noticias/Documents/Resolu%C3%A7%C3%A3oPENSE.pdf>

Despacho n.º 5908/2017, de 5 julho do Gabinete do Secretário de Estado da Educação (2017). Autoriza, em regime de experiência pedagógica, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017-2018. Diário da República n.º 128/2017, Série II de 2017-07-05, pp. 13881 – 13890, <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/5908-2017-107636120>

Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho do Gabinete do Secretário de Estado da Educação (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Diário da República: Série II, n.º 143, p. 15484,
<https://files.dre.pt/2s/2017/07/143000000/1548415484.pdf>

Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho do Gabinete do Secretário de Estado da Educação (2018). Homologação das Aprendizagens Essenciais do ensino básico. Diário da República n.º 138/2018, 1º Suplemento, Série II, p. 2,
<https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/6944-a-2018-115738779>

Portaria n.º 223-A/2018 de 3 de agosto da Direção Geral da Educação (2018). Princípios Orientadores para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem - Procede à regulamentação das ofertas educativas do ensino básico previstas no n.º 2 do artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho). Diário da República n.º 149/2018, 1º Suplemento, Série I, pp. 2-23, <https://dre.pt/dre/detalhe/portaria/223-a-2018-115886163>

Portaria n.º 36/2021, de 18 de fevereiro do XIII Governo Regional da Madeira, de 2021. Revoga o Despacho n.º 106/2005, de 21 de setembro, publicado no JORAM n.º 189, II série, de 30 de setembro de 2005.
<https://joram.madeira.gov.pt/joram/1serie/Ano%20de%202021/ISerie-031-2021-02-18.pdf>

Regulamento Geral de Proteção de Dados (UE) 2016/679 do Parlamento Europeu e do Conselho, de 27 de abril de 2016 - Relativo à proteção das pessoas singulares no que diz respeito ao tratamento de dados pessoais e à livre circulação desses dados, e executado na ordem jurídica nacional pela Lei n.º 58/2019, de 8 de agosto.

Resolução do Parlamento Europeu, de 12 de junho de 2018 sobre a modernização da educação na EU (2017/2224(INI).

Resolução 2018/C 456/01 do Conselho da União Europeia e dos Representantes dos Governos dos Estados-Membros reunidos no Conselho relativa ao quadro para a cooperação europeia no domínio da juventude: Estratégia da União Europeia para a Juventude 2019-2027 (2018). (JO C 456 de 18.12.2018, p. 1-22).
https://publications.europa.eu/resource/ellar/da3b81f3-029b-11e9-adde-01aa75ed71a1.0018.03/DOC_1

Resolução da Presidência do Conselho de Ministros n.º 29/91 da Presidência do Conselho de Ministros (1991). Cria o Programa Educação para Todos. Diário da República n.º 182/1991, Série I-B de 1991-08-09, pp. 4029–4033,
<https://dre.pt/dre/detalhe/resolucao-conselho-ministros/29-679845>

Resolução da Presidência do Conselho de Ministros n.º 25/2013, de 27 de março (2013). Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas (ENICC). https://www.acm.gov.pt/documents/10181/52642/RCM_ENNIC.pdf/8384c0f4-7c96-4979-90ba-73e5f565fd0b

Resolução da Presidência do Conselho de Ministros do Conselho de Ministros n.º 127/2013. III Plano Nacional de Prevenção e Combate ao Tráfico de Seres Humanos, 2014-2017 (2013). Diário da República. 1.ª série, N.º 253, pp. 7007-7017, https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2014/01/III_PL_PREV_TRAF_HUM_2014_017.pdf

Resolução da Presidência do Conselho de Ministros n.º 102/2013. V Plano Nacional de Prevenção e Combate à Violência Doméstica e de Género, 2014-2017 (2013). Diário da República. 1.ª série, N.º 253, pp. 7017-7034, <https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2014/07/III-Programa-de-A%C3%A7%C3%A3o-para-a-preven%C3%A7%C3%A3o-e-elimina%C3%A7-%C3%A3o-da-MGF-Anexo-DR.pdf>

Resolução da Presidência do Conselho de Ministros n.º 103/2013 de 31 de dezembro. V Plano Nacional para a Igualdade de Género, Cidadania e Não

Resolução do Conselho e dos Representantes dos Governos dos Estados-Membros, reunidos no Conselho, sobre o Plano de Trabalho da União Europeia para o Desporto 2020/C 419/01, de 1 de janeiro de 2021-30 de junho de 2024. JO C 419 de 4.12.2020, p. 1-11. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=CELEX:42020Y1204\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=CELEX:42020Y1204(01))

Discriminação, 2014-2017 (2013). Diário da República. 1.ª série, N.º 253, pp. 7036-7049, https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2014/01/V_PL_IGUALD_GENERO.pdf

Resolução da Presidência do Conselho de Ministros n.º 12-B/2015, 20 de março. Plano Estratégico para as Migrações, 2015-2020 (2015). https://www.acm.gov.pt/documents/10181/222357/PEM_net.pdf/

Parecer nº5/94. Parecer sobre os programas do ensino básico e secundário.

“Everyone has the right to quality and inclusive education, training and lifelong learning in order to maintain and acquire skills that enable them to participate fully in society and manage successfully transitions in the labour market.”

Principle 1 of the European Pillar of Social Rights

Referencias legais e regulamentares interacionais

ANE+EF (2023). Portal da Agência Nacional Erasmus+ Educação e Formação. <https://erasmusmais.pt/erasmus/programa/>

CCE (1993). *Livro verde sobre a Dimensão Europeia na Educação*. Comissão da Comunidade Europeias. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/ca1f0e1a-7e3c-4093-ac92-b5ffd0c38082>

CCE (1995). *Livro Branco sobre a Educação e a Formação: Ensinar e Aprender, Rumo à Sociedade Cognitiva*. Comissão das Comunidades Europeias. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d0a8aa7a-5311-4eee-904c-98fa541108d8/language-pt>

CCE (2000). *Memorando sobre Educação e Formação ao Longo da Vida*. Comissão das Comunidades Europeias. <https://dne.cnedu.pt/dmdocuments/Memorando%20sobre%20Aprendizagem%20Longo%20da%20Vida%20pt.pdf>

Council of Europe (1964). Resolution (64) 11 – Civics and European Education, adopted by the Ministers' Deputies of the Council of Europe on 6th October 1964. <https://www.coe.int/en/web/history-teaching/-civics-and-european-education-resolution-64-11-of-the-ministers-deputies>

Council of Europe (1969). Resolution (69) 3 – Wider support for “European Schools Day” at national level, on 25 January. <https://rm.coe.int/09000016804efc97>

Council of Europe (1982). Recommendation (82) 18 – Recommendation of member states concerning modern languages, on 24 September. <https://rm.coe.int/16804fa45e>

Council of Europe (2010). *Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education Recommendation CM/Rec(2010)7 and explanatory memorandum*. Council of Europe Publishing. 978-92-871-6898-6

Council of Europe (2018). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture*. Council of Europe Publishing.

CNE (1994). *Relatório Sobre a Reforma dos Ensinos Básico e Secundário: 1989-1992*. Editorial do Ministério da Educação.

Comissão Europeia (2006). *A educação para a cidadania nas escolas da Europa*. Eurydice e Direção-Geral da Educação, da Juventude, do Desporto e da Cultura.

Comissão Europeia (2010). *EUROPA 2020. Estratégia para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo*. Comunicação da Comissão Europeia. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010DC2020>

Comissão Europeia (2018). Comunicação COM/2018/022 final da comissão ao parlamento europeu, ao conselho, ao comité económico e social europeu e ao comité das regiões - Relativa ao Plano de Ação para a Educação Digital, de 17 de janeiro <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=COM:2018:22:FIN>

Comissão Europeia (2018a). *Relatório da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões. Avaliação intercalar do programa Erasmus+ (2014-2020)*. CE. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/HTML/?uri=CELEX:52018DC0050&from=ES>

Comissão Europeia (2020). European skills agenda for sustainable competitiveness, social fairness and resilience.

<https://ec.europa.eu/social/main.jsp?langId=en&catId=89&newsId=9723&furtherNews=yes#navItem-1>

Comissão Europeia (2021). Efeitos do coronavírus. <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/pt-pt/coronavirus-impact>

Comissão Europeia & Direção-Geral da Educação e da Cultura (2014). Estratégia para a Inclusão e a Diversidade no domínio da juventude. Comissão Europeia e Youth. <https://docplayer.com.br/206817956-Erasmus-estrategia-para-a-inclusao-e-a-diversidade.html>

Comissão Europeia, Direção-Geral da Educação, da Juventude, do Desporto e da Cultura & Eurydice (2005). A educação para a cidadania nas escolas da Europa. Eurydice. <https://op.europa.eu/pt/publication-detail/-/publication/704958d3-5bdc-4ad4-be6f-11dff3731df/language-pt/format-PDF/source-284664499>

Comissão Europeia, Agência de Execução Europeia da Educação e da Cultura & Eurydice, (2018). *A educação para a cidadania nas escolas da Europa 2017*. Serviço das Publicações. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/992231>

Comissão Europeia, Representação em Portugal, Marques, C. (2020). *Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia: em linguagem simplificada*. Serviço das Publicações. <https://data.europa.eu/doi/10.2775/87663>

Conselho da Europa, Representação em Portugal, Losego, M. (2015). Carta sobre a Educação para a Cidadania Democrática e a Educação para os Direitos Humanos. EDC for All/ Comissão Europeia. <https://rm.coe.int/1680496a81>

Comité de Ministros da União Europeia (1964). Resolução (64) 11 de 6 de outubro de 1964 – Civics and European Education. <https://rm.coe.int/16804f8b7c>

Comité de Ministros da União Europeia (1969). Resolução (69) 3 de 25 de janeiro de 1969 – wider support for “European Schools Day” at national level. <https://rm.coe.int/09000016804efc97>

Comité de Ministros da União Europeia (1982). Recommendation n.º R (82) 9, relativa ao Dia Europeu das Escolas, que garantia que podia ser concedido ou aumentado o apoio financeiro e administrativo ao Comité Nacional para o Dia Europeu das Escolas. <https://rm.coe.int/16804fa45e>

Conselho Nacional de Educação (2002). *Pareceres e Recomendações 2001*. Ministério da Educação.

Council of Europe (2010). *Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education. Adopted in the framework of Recommendation CM/Rec(2010)7 of the Committee of Ministers*. Peti Wiskemann. <https://rm.coe.int/16803034e5>

Council of Europe (2016). Competences for Democratic Culture. Living together as equals in culturally diverse democratic societies. Council of Europe.

<https://book.coe.int/en/human-rights-democratic-citizenship-and-interculturalism/6871-competencies-for-democratic-culture-living-together-as-equals-in-culturally-diverse-democratic-societies.html>

DGAE (2019). *Quadro de Referência das Competências para a Cultura Democrática*. Direção-Geral da Administração Escolar e Conselho da Europa (Trabalho original publicado pelo Conselho da Europa em 2018). <https://rm.coe.int/rfcdc-por-volume-1/1680a34ab8>

Direção-Geral da Educação. (s/d). *Carta do Conselho da Europa sobre a Educação para a Cidadania Democrática e a Educação para os Direitos Humanos*. Ministério da Educação.

DGE (2016). *Referencial Dimensão Europeia da Educação para a Educação Pré-escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário*. Ministério da Educação - Direção-Geral da Educação.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Dimensao_Europeia_Educacao/referencial_dimensao_europeia.pdf

DGE (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/DGE.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

DGE (2018). *Orientações – Apresentação Cidadania e Desenvolvimento: Organização, Aprendizagens e Avaliação* [PowerPoint slides]. DGE
<https://www.dge.mec.pt/educacao-para-a-cidadania/documentos-de-referencia>

DGE (2018a). *Orientações – Apresentação Avaliação das aprendizagens dos alunos em Cidadania e Desenvolvimento* [PowerPoint slides]. DGE
<https://www.dge.mec.pt/educacao-para-a-cidadania/documentos-de-referencia>

European Anti-Poverty Network (2011). *General Assembly Declarations and Resolution Book*. EAPN. <https://www.eapn.eu/wp-content/uploads/EAPN-Res-and-Dec-Book-En.pdf>

European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, (2021). *Erasmus+ annual report 2020*. Publications Office of the European Union.
<https://data.europa.eu/doi/10.2766/36418>

European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (2022). *Progress towards the achievement of the European Education Area: communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions*. Publications Office of the European Union.
<https://data.europa.eu/doi/10.2766/059480>

Europe Direct. (2020). *Erasmus+: uma experiência que mudou a vida de 10 milhões de jovens*. Europe Direct Minho.

Erasmus+ (2014). *Erasmus+. Guia do Programa*. Comissão Europeia.

Erasmus+ (2015). Erasmus+. Programme Guide. European Commission.

Erasmus+ (2019). *Erasmus+. Guia do Programa (Versão 2)*. Comissão Europeia.

Erasmus+, (2019a). *Portal do Erasmus+*. Comissão Europeia.
<https://www.erasmusmais.eu/o-programa>

Erasmus+ (2020). *Guia do Programa Erasmus+ (Versão 1)*. Comissão Europeia.

Erasmus+ (2021). *Guia do Programa Erasmus+ (Versão 3)*. Comissão Europeia.

Erasmus+ (2022). *Erasmus+. Guia do Programa (Versão 2)*. Comissão Europeia.

Erasmus+ (2023). Factsheets and statistics on Erasmus+. Comissão Europeia.
<https://erasmus-plus.ec.europa.eu/pt-pt/resources-and-tools/statistics-and-factsheets>

Escola_A (2018). Projeto Educativo de Escola (2018-2022).

European Education and Culture Executive Agency, Eurydice, (2016). Promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education : overview of education policy developments in Europe following the Paris Declaration of 17 March 2015, Publications Office.
<https://data.europa.eu/doi/10.2797/396908>

GTEC (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. XXI Governo Constitucional/ República Portuguesa. https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2017/10/Estrategia_Cidadania_Original.pdf

Guerreiro, J. (2017). *Relatório Nacional Intercalar de Avaliação da Implementação e Impacto do Programa Erasmus+*. Agência Nacional Erasmus+ Educação e Formação.

NGD, DGIDC, ME, CIDAC & IPAD (2010). *Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento, 2010-2015*. IPAD.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/estrategia_nacional_educacao_desenvolvimento.pdf

Jornal Oficial da União Europeia (2007). Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia. JO 2016/C 202/02 de 7.6.2016, C 202/393. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:12016P/TXT&from=FR>

Jornal Oficial da União Europeia (2019). Resolução do Conselho (2019/C 389/01) - Relativa à prossecução do desenvolvimento do Espaço Europeu da Educação para apoio a sistemas de educação e formação orientados para o futuro. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019G1118\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019G1118(01)&from=EN)

Jornal Oficial da União Europeia (2018). Estratégia da UE para a Juventude.

C 456, 18 de dezembro (2018). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2018:456:FULL>

Jornal Oficial da União Europeia (2018a). Recomendação do Conselho (2018/C 195/01) de 22 de maio - Relativa à promoção de valores comuns, da educação

inclusiva e da dimensão europeia do ensino. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607(01)&from=EN)

ONU (1959). Resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas n.º 1386 (XIV), de 20 de novembro. Convenção dos Direitos da Criança Proclamada.

<https://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/declaracaodtoscrianca.pdf>

ONU (2006). *Protocolo Opcional à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf> (aprovado pela Resolução da Assembleia da República n.º 57/2009, DR I, n.º 146, de 30/07/2008)

https://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/instrumentos/pessoas_deficiencia_convencao_sobre_direitos_pessoas_com_deficiencia.pdf

ONU (2015). Resolução A/ RES/70/1, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 25 de setembro. Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. <https://sdgs.un.org/2030agenda>

Parlamento Europeu. (2017). *Parlamento Europeu comemora 30 anos de Erasmus+*. Atualidade Parlamento Europeu.

<https://www.europarl.europa.eu/news/pt/headlines/society/20170612STO77246/parlamento-europeu-comemora-30-anos-de-erasmus>

Rogers, R. (2015). *Key Action 1 – Higher education student and staff mobility*. [Slideplayer]. <https://slideplayer.com/slide/2545495/>

Tratado de Roma (1957). Tratado que institui a Comunidade Económica Europeia, assinado a 25 de março.

TCE (2018). *Relatório Especial: Mobilidade no quadro do Erasmus+: milhões de participantes e valor acrescentado europeu multifacetado, mas a medição do desempenho necessita de melhorias*. <https://op.europa.eu/webpub/eca/special-reports/erasmus-22-2018/pt/>

United Nations General Assembly resolution of the Universal Declaration of Human Rights, December 10, 1948, <https://documents-dds-ny.un.org/doc/RESOLUTION/GEN/NR0/043/88/PDF/NR004388.pdf?OpenElement>

UNESCO (1994). Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais. [https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf](https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf)

UNESCO (1998). Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_E.PDF

UNESCO (2014a). UNESCO Education Strategy 2014-2021. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231288>

UNESCO (2014b). Global Citizenship Education. Preparing learners for the challenges of the twenty-first century.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227729>

Anexos

Anexos 1 - Cronograma da investigação

1º ANO						
ETAPAS	SETEMBRO OUTUBRO	NOVEMBRO DEZEMBRO	JANEIRO FEVEREIRO	MARÇO ABRIL	MAIO JUNHO	JULHO AGOSTO
Revisão bibliográfica				X	X	X
Definição da unidade caso				X		
Análise Documental				X	X	X
Autorização formal para pesquisa						X
Estabelecimento dos instrumentos de coleta de dados					X	X
2º ANO						
ETAPAS	SETEMBRO OUTUBRO	NOVEMBRO DEZEMBRO	JANEIRO FEVEREIRO	MARÇO ABRIL	MAIO JUNHO	JULHO AGOSTO
Revisão bibliográfica	X	X	X	X	X	X
Análise Documental	X	X	X	X	X	X
Investigação sobre as técnicas de análise de dados			X	X	X	X
Plano de amostragem	X	X	X			
Delineamento da entrevista		X	X	X		
Autorização formal para pesquisa					X	X
Realização e aplicação das entrevistas					X	X
Pré-teste dos instrumentos de coleta de dados					X	
Construção de um banco de dados					X	X
Análise e interpretação dos dados recolhidos					X	X
Triangulação						
Organização e redação do estudo						
3º ANO						
ETAPAS	SETEMBRO OUTUBRO	NOVEMBRO DEZEMBRO	JANEIRO FEVEREIRO	MARÇO ABRIL	MAIO JUNHO	JULHO AGOSTO
Revisão bibliográfica				X	X	X
Análise Documental	X	X	X	X	X	X
Análise De conteúdo				X	X	X
Triangulação						
Organização e redação do estudo						
Revisão da Tese						
Entrega da Tese						
4º ANO						
ETAPAS	SETEMBRO OUTUBRO	NOVEMBRO DEZEMBRO	JANEIRO FEVEREIRO	MARÇO ABRIL	MAIO JUNHO	JULHO AGOSTO
Revisão bibliográfica	X	X				
Análise Documental	X	X				

Análise De conteúdo	X	X				
Triangulação	X	X				
Organização e redação do estudo		X				
Revisão da Tese			X			
Entrega da Tese				X		

Exmo. Senhor Diretor Regional de Educação
--

No âmbito do curso de 3.º Ciclo em “Currículo e Inovação Pedagógica” da Universidade da Madeira, venho por este meio solicitar que V.ª Exa. se digne autorizar a minha investigação na Escola A.

O estudo que pretendo desenvolver intitula-se: O Programa Erasmus+ no ensino regular: uma possibilidade de rutura curricular e é orientada pela Prof.ª Doutora Liliana Rodrigues.

Esta investigação tem como objetivo geral analisar as dinâmicas dos projetos desenvolvidos na Escola A, no âmbito do Programa Erasmus+, numa perspetiva de inovação curricular.

Neste seguimento, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- Conhecer as diretrizes do Programa Europeu Erasmus+ para a Educação e Formação.
- Conhecer as medidas políticas locais, na Escola A, para a implementação do Programa Erasmus+ para a Educação e Formação.
- Conhecer os projetos do Programa Erasmus+ Educação e Formação na Escola A.
- Analisar o impacto da implementação das práticas desses projetos do Programa Erasmus+ na Escola A.
- Analisar os projetos desenvolvidos na Escola A no âmbito do Programa Erasmus+, numa perspetiva de inovação curricular.

As técnicas de recolha de dados a utilizar são observação não participante, notas de campo, artefactos físicos, pesquisa documental, conversas informais, entrevistas semiestruturadas.

Antecipadamente grata pela atenção que V. Exa. venha a dispensar ao assunto exposto, reitero os meus cumprimentos, ficando, desde já, disponível para qualquer informação ou esclarecimento adicional.

Pede deferimento.

Funchal, 10 de março de 2021

(Bárbara Alexandra Vasconcelos Pereira)

Exmo. Senhor Presidente do Conselho Executivo da Escola A Prof. ^a Escola_A
--

No âmbito do curso de 3.º Ciclo em “Currículo e Inovação Pedagógica” da Universidade da Madeira, venho por este meio solicitar que V.^a Exa. se digne autorizar a minha investigação na Escola A.

O estudo que pretendo desenvolver intitula-se: O Programa Erasmus+ no ensino regular: uma possibilidade de rutura curricular e é orientada pela Prof.^a Doutora Liliana Rodrigues.

Esta investigação tem como objetivo geral analisar as dinâmicas dos projetos desenvolvidos na Escola A, no âmbito do Programa Erasmus+, numa perspetiva de inovação curricular.

Neste seguimento, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- Conhecer as diretrizes do Programa Europeu Erasmus+ para a Educação e Formação.
- Conhecer as medidas políticas locais, na Escola A, para a implementação do Programa Erasmus+ para a Educação e Formação.
- Conhecer os projetos do Programa Erasmus+ Educação e Formação na Escola A.
- Analisar o impacto da implementação das práticas desses projetos do Programa Erasmus+ na Escola A.
- Analisar os projetos desenvolvidos na Escola A no âmbito do Programa Erasmus+, numa perspetiva de inovação curricular.

As técnicas de recolha de dados a utilizar são observação não participante, notas de campo, artefactos físicos, pesquisa documental, conversas informais, entrevistas semiestruturadas e inquéritos por questionário.

Antecipadamente grata pela atenção que V. Exa. venha a dispensar ao assunto exposto, reitero os meus cumprimentos, ficando, desde já, disponível para qualquer informação ou esclarecimento adicional.

Pede deferimento.

Funchal, 03 de outubro de 2019

(Bárbara Alexandra Vasconcelos Pereira)



Consentimento Informado, Esclarecido e Livre para Participação em estudos de Investigação

Estas declarações foram redigidas pela investigadora nos termos e para os efeitos do disposto nos artigos 13.º a 22.º do Regulamento Geral de Proteção de Dados (UE) 2016/679 do Parlamento e do Conselho, de 27 de abril de 2016 (RGPD), relativo à proteção das pessoas singulares no que diz respeito ao tratamento de dados pessoais e à livre circulação desses dados, executado na ordem jurídica nacional pela Lei n.º 58/2019, de 8 de agosto.

Identificação do Investigador: Mestre Bárbara Pereira, doutoranda do curso de Doutoramento em Ciências da Educação, Currículo e Inovação Pedagógica da Universidade da Madeira, com endereço e-mail barbara.pereiraa@staff.uma.pt, contacto telefónico 963280016.

Título do estudo: O Programa Erasmus+ no Ensino Regular: Uma possibilidade de rutura curricular.

Enquadramento: A presente investigação está inserida no âmbito do curso de Doutoramento em Ciências da Educação, Currículo e Inovação Pedagógica da Universidade da Madeira e tem a orientação da Professora Doutora Liliana Rodrigues, Professora Auxiliar com Agregação e nomeação definitiva na Universidade da Madeira.

Explicação do estudo: Este estudo tem como objetivo analisar as dinâmicas dos projetos desenvolvidos na EBHBG no âmbito do Programa Europeu Erasmus+, para a Educação e Formação, numa perspetiva de inovação do currículo. Assim, a participação solicitada neste estudo surge do facto do participante integrar o desenvolvimento das atividades dos projetos desenvolvidos no âmbito do Programa Erasmus+. Assim, é solicitada uma única entrevista semiestruturada que será realizada e gravada via Microsoft Teams, seguindo o guião que segue em anexo. Durante a entrevista serão colhidos dados que permitam responder à questão central de investigação: Será que o Programa Europeu Erasmus+, para a Educação e Formação potencia algum tipo de inovação no currículo?

Garanto a destruição da gravação de áudio, via Microsoft Teams, num prazo de seis meses após a defesa da tese de doutoramento, correspondendo ao mínimo de tempo possível de conservação para investigações desta natureza. O participante terá o direito de retificação ou apagamento dos dados fornecidos se o desejar. Poderá ainda retirar o consentimento em qualquer altura, sem comprometer a licitude do tratamento efetuado com base no consentimento previamente dado e sem qualquer prejuízo.

Condições e financiamento: Nesta investigação não há pagamento de deslocações ou contrapartidas. O estudo é financiado pela investigadora, sendo que esta participação é de carácter voluntário, a qual assume a ausência de prejuízos, assistenciais ou outros.

Anonimato e confidencialidade: Garanto a confidencialidade e o uso exclusivo dos dados recolhidos para o presente estudo, tal como prometo o anonimato (não registo de dados de identificação), garantindo que a identificação do participante nunca será tornada pública, em caso algum, e asseguro que o contato será feito em ambiente de máxima privacidade. A investigadora encontra-se totalmente disponível para esclarecer dúvidas.

Também assiste o direito ao participante de apresentar reclamação a uma autoridade de controlo (Comissão Nacional de Proteção de Dados: : <http://www.cnpd.pt/>).

A investigadora Mestre Bárbara Pereira, doutoranda na Universidade da Madeira, com endereço e-mail barbara.pereiraa@staff.uma.pt, contacto telefónico 963280016, e a sua orientadora, Professora Doutora Liliana Rodrigues, Professora Auxiliar com Agregação e nomeação definitiva na Universidade da Madeira, agradecem a sua colaboração neste estudo.

Por favor, leia com atenção esta informação. Se achar que algo está incorreto ou que não está claro, não hesite em solicitar mais informações.

Se concorda com a proposta que lhe foi feita, queira assinar este documento.

Assinatura de quem pede consentimento: _____



Declaração de Consentimento do Participante

Eu, _____ declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais que me foram fornecidas pela/s pessoa/s que acima assina/m. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados, que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para fins científicos e publicações que delas decorram e com as garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pelo/a investigadora.

Assinatura legível e manuscrita:

Data: ____ / ____ / ____



Consentimento Informado, Esclarecido e Livre para Participação em estudos de Investigação

Estas declarações foram redigidas pela investigadora nos termos e para os efeitos do disposto nos artigos 13.º a 22.º do Regulamento Geral de Proteção de Dados (UE) 2016/679 do Parlamento e do Conselho, de 27 de abril de 2016 (RGPD), relativo à proteção das pessoas singulares no que diz respeito ao tratamento de dados pessoais e à livre circulação desses dados, executado na ordem jurídica nacional pela Lei n.º 58/2019, de 8 de agosto.

Identificação do Investigador: Mestre Bárbara Pereira, doutoranda do curso de Doutoramento em Ciências da Educação, Currículo e Inovação Pedagógica da Universidade da Madeira, com endereço e-mail barbara.pereiraa@staff.uma.pt, contacto telefónico 963280016.

Título do estudo: O Programa Erasmus+ no Ensino Regular: Uma possibilidade de rutura curricular.

Enquadramento: A presente investigação está inserida no âmbito do curso de Doutoramento em Ciências da Educação, Currículo e Inovação Pedagógica da Universidade da Madeira e tem a orientação da Professora Doutora Liliana Rodrigues, Professora Auxiliar com Agregação e nomeação definitiva na Universidade da Madeira.

Explicação do estudo: Este estudo tem como objetivo analisar as dinâmicas dos projetos desenvolvidos na EBHBM no âmbito do Programa Europeu Erasmus+, para a Educação e Formação, numa perspetiva de inovação do currículo. Assim, a participação solicitada neste estudo surge do facto do participante integrar o desenvolvimento das atividades dos projetos desenvolvidos no âmbito do Programa Erasmus+. Assim, é solicitada uma única entrevista semiestruturada que será realizada e gravada via Microsoft Teams, seguindo o guião que segue em anexo. Durante a entrevista serão colhidos dados que permitam responder à questão central de investigação: Será que o Programa Europeu Erasmus+, para a Educação e Formação potencia algum tipo de inovação no currículo?

Garanto a destruição da gravação de áudio, via Microsoft Teams, num prazo de seis meses após a defesa da tese de doutoramento, correspondendo ao mínimo de tempo possível de conservação para investigações desta natureza. O participante terá o direito de retificação ou apagamento dos dados fornecidos se o desejar. Poderá ainda retirar o consentimento em qualquer altura, sem comprometer a licitude do tratamento efetuado com base no consentimento previamente dado e sem qualquer prejuízo.

Condições e financiamento: Nesta investigação não há pagamento de deslocações ou contrapartidas. O estudo é financiado pela investigadora, sendo que esta participação é de carácter voluntário, a qual assume a ausência de prejuízos, assistenciais ou outros.

Anonimato e confidencialidade: Garanto a confidencialidade e o uso exclusivo dos dados recolhidos para o presente estudo, tal como prometo o anonimato (não registo de dados de identificação), garantindo que a identificação do participante nunca será tornada pública, em caso algum, e asseguro que o contato será feito em ambiente de máxima privacidade. A investigadora encontra-se totalmente disponível para esclarecer dúvidas.

Também assiste o direito ao participante de apresentar reclamação a uma autoridade de controlo (Comissão Nacional de Proteção de Dados: <http://www.cnpd.pt/>).

A investigadora Mestre Bárbara Pereira, doutoranda na Universidade da Madeira, com endereço e-mail barbara.pereiraa@staff.uma.pt, contacto telefónico 963280016, e a sua orientadora, Professora Doutora Liliana Rodrigues, Professora Auxiliar com Agregação e nomeação definitiva na Universidade da Madeira, agradecem a sua colaboração neste estudo.

Por favor, leia com atenção esta informação. Se achar que algo está incorreto ou que não está claro, não hesite em solicitar mais informações.

Se concorda com a proposta que lhe foi feita, queira assinar este documento.

Assinatura de quem pede consentimento: _____



Declaração de Consentimento do Participante e do seu Encarregado de Educação

Eu, _____, com o grau de parentesco de _____ do/a participante _____, declaro, concomitantemente com o/a participante ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais que me foram fornecidas pela/s pessoa/s que acima assina/m. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados, que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para fins científicos e publicações que delas decorram e com as garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pelo/a investigadora.

Assinatura legível e manuscrita do/a participante

Data: ____ / ____ / ____

Assinatura legível e manuscrita do Encarregado de Educação

_____ Data: ____ / ____ / ____

Guião da Entrevista - Estudantes

Tema: O Programa Erasmus+ no Ensino Regular: Uma possibilidade de rutura curricular.

Questão Central: - Será que o Programa Europeu Erasmus+, para a Educação e Formação potencia algum tipo de inovação no currículo?

Objetivo Geral: - Analisar as dinâmicas dos projetos desenvolvidos na ESCOLA_A no âmbito do Programa Europeu Erasmus+, para a Educação e Formação, numa perspetiva de inovação do currículo.

Objetivos Específicos:

- Conhecer as diretrizes do Programa Europeu Erasmus+ para a Educação e Formação;
- Conhecer as medidas políticas locais, na ESCOLA_A, para a implementação do Programa Erasmus+ para a Educação e Formação;
- Conhecer os projetos do Programa Erasmus+ Educação e Formação na ESCOLA_A;
- Analisar o impacto da implementação das práticas desses projetos do Programa Erasmus+ na ESCOLA_A;
- Analisar os projetos desenvolvidos na escola ESCOLA_A no âmbito do Programa Erasmus+, numa perspetiva de inovação do currículo.

Blocos	Objetivos Específicos	Perguntas	Observações
A Legitimação da Entrevista	– Legitimar a entrevista.	➤ Identificar a entrevistadora. ➤ Informar sobre a natureza e os objetivos do trabalho. ➤ Solicitar a colaboração dos entrevistados, cujo contributo é imprescindível para o êxito do trabalho. ➤ Garantir a confidencialidade das informações.	–Esclarecer os entrevistados de todas as dúvidas que possam ter e mantê-los à vontade, sem perder de vista os objetivos.

B Caracterizar o entrevistado	– Recolher dados pessoais e profissionais do entrevistado	➤ Qual o ano de escolaridade que frequenta? ➤ Há quanto tempo está envolvido nos Projetos do Programa Europeu Erasmus? ➤ Em quantos Projetos do Programa Erasmus+ já esteve envolvido? ➤ Presentemente está envolvido em que projeto do Programa Erasmus+? ➤ No seu entender, a sua participação nos projetos do Programa Erasmus+ tem mudado a sua ação enquanto aluno?	➤ Formação ➤ desenvolvimento profissional
C Caracterizar as micropolíticas	– Conhecer as medidas políticas locais, na ESCOLA_A, para a implementação do Programa Erasmus+ para a Educação e Formação;	➤ Qual a sua participação na comunidade escolar, enquanto aluno envolvido nos projetos do Programa Erasmus+? ➤ Quais as implicações da participação nos projetos do Programa Erasmus+ evidentes enquanto aluno? ➤ Já sentiu algum constrangimento no desenvolver das atividades dos Projetos do	➤ Cultura escolar ➤ Desenvolvimento organizacional

	– Compreender a ação dos órgãos de direção e gestão da escola no processo – Enquadrar as práticas de gestão do currículo nas dimensões da autonomia decretada e da autonomia construída – Conhecer o impacto da implementação das práticas desses projetos do Programa Erasmus+ na	Programa Erasmus+ em que já participou? Quais?	
--	--	--	--

	ESCOLA_ A;		
D Caracteriz ação Dos Projetos	– Conhecer os projetos do Programa Erasmus+ Educação e Formação na ESCOLA_ A; – Auscultar a percepção do entrevistado quanto ao processo de implementação dos projetos do Programa Erasmus+ Educação e Formação na ESCOLA_ A;	➤ Quais as áreas do conhecimento envolvidas nos projetos do Programa Erasmus+ em que participou? Quais as temáticas abordadas? ➤ Identificou alguma ligação entre os conteúdos programáticos e as aprendizagens que efetuou nos projetos do Programa Erasmus+? ➤ No desenvolvimento dos projetos do Programa Erasmus+, usam frequentemente tecnologia? Qual a sua finalidade? ➤ Como foi selecionada para o grupo de alunos do projeto do Programa Erasmus+? ➤ Todos os alunos têm acesso aos projetos do Programa Erasmus+? ➤ Considera que os projetos do Programa o Erasmus+ melhoram a escola? ➤ Considera o Programa Erasmus+ um promotor de valores e princípios,	➤ Criatividade e ➤ Estímulo ➤ Inclusão ➤ Cooperação ➤ Dinamismo ➤ Interações sociais ➤ Aprendizagens ➤ Direitos e deveres

	– Conhecer o impacto da implementação das práticas desses projetos do Programa Erasmus+ na ESCOLA_A;	sejam eles implícitos ou explícitos? ➤ Na sua opinião, qual(ais) o(s) principais aspetos de interesse no desenvolvimento dos projetos do Programas Erasmus+? ➤ Quais os pontos positivos e negativos que salienta nos projetos do Programa Erasmus+ em que já participou?	
E Definição dos ambientes	– Caracterizar o tipo de ambiente desenvolvido entre os diversos atores, ao longo do desenvolvimento dos projetos do Programa Erasmus+	➤ Como caracteriza o contexto em que as atividades desenvolvidas no âmbito dos projetos do Programa Erasmus+? ➤ Os trabalhos desenvolvidos no âmbito dos projetos do Programa Erasmus+ têm um horário pré-estabelecido? Onde ocorreram? (Na escola e nas mobilidades) ➤ Como descreve o ambiente relacional vivido nos projetos do Programa Erasmus+? É promovido o trabalho cooperativo e	➤ Motivação ➤ Ambiente ➤ Criatividade ➤ Estímulo ➤ Inclusão ➤ Cooperação ➤ Dinamismo ➤ Interações sociais

		participativo entre os diversos intervenientes? ➤ Considera que nos projetos do Programa Erasmus+ existe uma mobilização de conhecimentos, atitudes e valores? ➤ Como são realizadas as interações e as comunicações nos projetos do Programa Erasmus+? ➤ Qual a finalidade dos materiais educativos produzidos no âmbito dos projetos do Programa Erasmus+?	➤ Aprendizagens ➤ Direitos e deveres
F Caracterização da relação dos docentes e dos alunos	– Recolher informações que contribuem para avaliar a perspetiva de inovação do currículo no âmbito do desenvolvimento dos	➤ Considera que nos projetos do Programa Erasmus+ as aprendizagens são individualizadas e adaptam-se às necessidades intelectuais e pedagógicas de cada aluno? Ou considera uma aprendizagem coletiva? ➤ Como reagiram os alunos/ os seus colegas à implementação dos Projetos do Programa Erasmus+ na escola?	

	Projetos do Programa Erasmus+.	➤ Qual o seu grau de autonomia e de criatividade no desenvolvimento dos projetos do Programa Erasmus+? (Numa escala de 0 a 10) ➤ Considera que fica mais envolvido nas suas aprendizagens nos projetos do Programa Erasmus+? Se sim, porquê? ➤ Como é realizada a sua avaliação nos projetos do Programa Erasmus+?	
G Impacto da pandemia COVID-19	– Compreender o impacto da pandemia COVID-19 no funcionamento dos projetos	➤ Na sequência da pandemia COVID-19, quais foram/são as maiores dificuldades/constrangimentos que sentiu na implementação dos projetos do Programa Erasmus+?	
H Questões finais	– Caracterizar o tipo de ambiente desenvolvido entre os diversos atores, ao longo do	➤ Desde a sua 1ª participação nos Projetos do Programa Erasmus+, considera que os vários projetos se têm reproduzido ou são distintos?	

	desenvolvimento dos projetos do Programa Erasmus+ – Recolher informações que contribuem para avaliar a perspectiva de inovação do currículo no âmbito do desenvolvimento dos Projetos do Programa Erasmus+.	➤ Exemplifique aprendizagens por si no decorrer dos Projetos do Programa Erasmus+ (relacionadas ou não com as temáticas do projeto. Ex: Intercâmbio cultural). ➤ Descreva a sua experiência mais marcantes/interessantes/surpreendentes num projeto do Programa Erasmus+.	
I Encerrar a Entrevista	– Agradecer a colaboração prestada e a disponibilidade. – Renovar a garantia de	➤ Agradecer aos docentes entrevistados. ➤ Garantir novamente a confidencialidade.	

	confidencia lidade.		
--	------------------------	--	--

Guião da Entrevista – Presidente do CE

Tema: O Programa Erasmus+ no Ensino Regular: Uma possibilidade de ruptura curricular.

Questão Central: - Será que o Programa Europeu Erasmus+, para a Educação e Formação potencia algum tipo de inovação no currículo?

Objetivo Geral: - Analisar as dinâmicas dos projetos desenvolvidos na ESCOLA_A no âmbito do Programa Europeu Erasmus+, para a Educação e Formação, numa perspetiva de inovação do currículo.

Objetivos Específicos:

- Conhecer as diretrizes do Programa Europeu Erasmus+ para a Educação e Formação;
- Conhecer as medidas políticas locais, na ESCOLA_A, para a implementação do Programa Erasmus+ para a Educação e Formação;
- Conhecer os projetos do Programa Erasmus+ Educação e Formação na ESCOLA_A;
- Analisar o impacto da implementação das práticas desses projetos do Programa Erasmus+ na ESCOLA_A;
- Analisar os projetos desenvolvidos na escola ESCOLA_A no âmbito do Programa Erasmus+, numa perspetiva de inovação do currículo.

Blocos	Objetivos Específicos	Perguntas	Observações
A Legitimação da Entrevista	– Legitimar a entrevista.	➤ Identificar a entrevistadora. ➤ Informar sobre a natureza e os objetivos do trabalho. ➤ Solicitar a colaboração dos entrevistados, cujo contributo é	–Esclarecer os entrevistados de todas as dúvidas que possam ter e mantê-los à vontade, sem perder de vista os objetivos.

		imprescindível para o êxito do trabalho. ➤ Garantir a confidencialidade das informações.	
B Caracterizar o entrevistado	– Recolher dados pessoais e profissionais do entrevistado	➤ Qual é a sua idade? ➤ Quanto tempo de serviço tem? ➤ Há quantos anos trabalha nesta escola? ➤ Há quantos anos está na Direção desta escola? - Quantos como Presidente do CE? ➤ Presentement e a escola está envolvida em projetos do Programa Erasmus+? - Quais? ➤ Há quanto tempo a escola está envolvida nos	➤ Formação ➤ desenvolvimen to profissional

		Projetos do Programa Europeu Erasmus? ➤ No seu entender, a sua participação nos projetos do Programa Erasmus+ tem mudado a ação docente? ➤ No desenvolvimento dos diversos projetos do Programa Erasmus+ indique os fatores que considera determinantes na mudança do profissionalismo docente (domínio técnico-pedagógico)? E mudanças no sentido	
--	--	---	--

		peçoal, na profissionalida de (paixão pela profissão)?	
C Caracterizar as micropolítica s	– Conhecer as medidas políticas locais, na ESCOLA_A, para a implementação do Programa Erasmus+ para a Educação e Formação; – Compreender a ação dos órgãos de direção e gestão da escola no processo – Enquadrar as práticas de gestão do currículo nas dimensões da autonomia decretada e da autonomia construída	➤ A autonomia da escola, caleidoscópica (confluente com várias lógicas e interesses), acolhe os projetos do Programa Erasmus+ no seu Projeto Educativo? Com que finalidade? ➤ Qual a participação da liderança nestes projetos do Programa Erasmus+? ➤ De que forma é que os diferentes órgãos de direção e	➤ Cultura escolar ➤ Desenvolvimento organizacional ➤ Estímulo ➤ Inclusão ➤ Cooperação ➤ Dinamismo ➤ Interações sociais ➤ Aprendizagens ➤ Direitos e deveres

	– Conhecer o impacto da implementação das práticas desses projetos do Programa Erasmus+ na ESCOLA_A;	gestão da escola intervêm no desenvolvimento dos projetos do Programa Erasmus+? - Qual é o papel do Conselho Executivo? - Qual é o papel do Conselho Pedagógico? - Qual é o papel do Conselho da Comunidade Educativa? ➤ Qual a participação na comunidade escolar por parte dos professores e dos alunos envolvidos nos projetos do Programa Erasmus+?	
--	---	--	--

		➤ Algum dos professores envolvidos nos projetos do Programa Erasmus+ está envolvido nos órgãos técnico-pedagógicos da escola? ➤ Quais as implicações da participação nos projetos do Programa Erasmus+ evidentes para a instituição? E para os alunos? ➤ Quais são os principais constrangimentos implementação dos Projetos do Programa Erasmus+?	
D Caracterização	– Conhecer os projetos do Programa Erasmus+	➤ Atualmente, quais os projetos do Programa	➤ Criatividade ➤ Estímulo

Dos Projetos	Educação e Formação na ESCOLA_A; – Auscultar a perceção do entrevistado quanto ao processo de implementação dos projetos do Programa Erasmus+ Educação e Formação na ESCOLA_A;	Erasmus+ a serem desenvolvidos na escola? ➤ Quais são as áreas do conhecimento envolvidas nos projetos do Programa Erasmus+? Quais as temáticas abordadas? ➤ Existe alguma ligação obrigatória entre os conteúdos programáticos e o desenvolvimento das aprendizagens nos projetos do Programa Erasmus+? ➤ A escola garante a inclusão e o acesso de todos os alunos aos	➤ Inclusão ➤ Cooperação ➤ Dinamismo ➤ Interações sociais ➤ Aprendizagens Direitos e deveres ➤ Cultura escolar
---------------------	--	---	---

		projetos do Programa Erasmus+? ➤ Considera que os projetos do Programa o Erasmus+ melhoram a escola? ➤ Considera o Programa Erasmus+ um promotor de valores e princípios, sejam eles implícitos ou explícitos? ➤ Na sua opinião, qual(ais) o(s) principais aspetos de interesse no desenvolvimento dos projetos do Programas Erasmus+? Para os alunos. E para os professores?	
--	--	--	--

		➤ Quais os pontos positivos e negativos que salienta nos projetos do Programa Erasmus+?	
E Definição dos ambientes	– Caracterizar o tipo de ambiente desenvolvido entre os diversos atores, ao longo do desenvolvimento dos projetos do Programa Erasmus+	➤ Como caracteriza o contexto em que as atividades desenvolvidas no âmbito dos projetos do Programa Erasmus+? Para os alunos? E para os professores? ➤ Os trabalhos desenvolvidos no âmbito dos projetos do Programa Erasmus+ têm um horário pré-estabelecido?	➤ Motivação ➤ Ambiente ➤ Criatividade ➤ Estímulo ➤ Inclusão ➤ Cooperação ➤ Dinamismo ➤ Interações sociais ➤ Aprendizagens ➤ Direitos e deveres

		➤ Como descreve o ambiente relacional vivido nos projetos do Programa Erasmus+? É promovido o trabalho cooperativo e participativo entre os diversos intervenientes ? ➤ Considera que nos projetos do Programa Erasmus+ existe uma mobilização de conhecimentos, atitudes e valores que permite um desenvolvimento global de competências ?	
F	– Recolher informações	➤ Como reagiram	➤ Cultura escolar

Caracterização da relação dos docentes e dos alunos	que contribuem para avaliar a perspectiva de inovação do currículo no âmbito do desenvolvimento dos Projetos do Programa Erasmus+.	os(as) alunos(as) à implementação dos Projetos do Programa Erasmus+? ➤ Considera que os alunos ficam mais envolvidos nas aprendizagens nos projetos do Programa Erasmus+? Porquê?	➤ Estímulo ➤ Cooperação ➤ Dinamismo ➤ Interações sociais ➤ Aprendizagens ➤ Direitos e deveres
G Impacto da pandemia COVID-19	– Compreender o impacto da pandemia COVID-19 no funcionamento dos projetos	➤ Na sequência da pandemia COVID-19, quais foram/são as maiores dificuldades/constrangimentos da escola na implementação dos projetos do Programa Erasmus+. ➤ Que aprendizagens tirou deste	➤ Cultura escolar ➤ Cooperação ➤ Dinamismo ➤ Interações sociais ➤ Aprendizagens ➤ Direitos e deveres

		enorme desafio que estão a enfrentar?	
H Questões finais	– Caracterizar o tipo de ambiente desenvolvido entre os diversos atores, ao longo do desenvolvimento dos projetos do Programa Erasmus+ – Recolher informações que contribuem para avaliar a perspetiva de inovação do currículo no âmbito do desenvolvimento dos Projetos do Programa Erasmus+.	➤ Desde a sua 1ª participação nos Projetos do Programa Erasmus+, considera que os vários projetos se têm reproduzido ou são distintos? ➤ Exemplifique as aprendizagens realizadas por si, enquanto Presidente do CE da escola no decorrer dos Projetos do Programa Erasmus+ (relacionadas ou não com as temáticas dos projetos).	➤ Cultura escolar ➤ Estímulo ➤ Cooperação ➤ Dinamismo ➤ Interações sociais ➤ Aprendizagens ➤ Direitos e deveres

I Encerrar a Entrevista	– Agradecer a colaboração prestada e a disponibilidade . – Renovar a garantia de confidencialidade.	➤ Agradecer à entrevistada. ➤ Garantir novamente a confidencialidade.	
---	--	--	--

Guião da Entrevista – Docentes do Clube Europeu

Tema: O Programa Erasmus+ no Ensino Regular: Uma possibilidade de ruptura curricular.

Questão Central: - Será que o Programa Europeu Erasmus+, para a Educação e Formação potencia algum tipo de inovação no currículo?

Objetivo Geral: - Analisar as dinâmicas dos projetos desenvolvidos na ESCOLA_A no âmbito do Programa Europeu Erasmus+, para a Educação e Formação, numa perspetiva de inovação do currículo.

Objetivos Específicos:

- Conhecer as diretrizes do Programa Europeu Erasmus+ para a Educação e Formação;
- Conhecer as medidas políticas locais, na ESCOLA_A, para a implementação do Programa Erasmus+ para a Educação e Formação;
- Conhecer os projetos do Programa Erasmus+ Educação e Formação na ESCOLA_A;
- Analisar o impacto da implementação das práticas desses projetos do Programa Erasmus+ na ESCOLA_A;
- Analisar os projetos desenvolvidos na escola ESCOLA_A no âmbito do Programa Erasmus+, numa perspetiva de inovação do currículo.

Blocos	Objetivos Específicos	Perguntas	Observações
A Legitimação da Entrevista	- Legitimar a entrevista.	➤ Identificar a entrevistadora. ➤ Informar sobre a natureza e os objetivos do trabalho. ➤ Solicitar a colaboração dos entrevistados, cujo contributo é imprescindível para o êxito do trabalho.	-Esclarecer os entrevistados de todas as dúvidas que possam ter e mantê-los à vontade, sem perder de vista os objetivos.

		➤ Garantir a confidencialidade das informações.	
B Caracterizar o entrevistado	– Recolher dados pessoais e profissionais do entrevistado	➤ Qual é a sua idade? ➤ Quanto tempo de serviço tem? ➤ Há quantos anos trabalha nesta escola? ➤ Há quanto tempo está envolvido nos Projetos do Programa Europeu Erasmus? ➤ Em quantos Projetos do Programa Erasmus+ já esteve envolvido? ➤ Presentemente está envolvido em que projeto do Programa Erasmus+? ➤ No seu entender, a sua participação nos projetos do Programa Erasmus+ tem mudado a sua ação docente? ➤ No desenvolvimento dos diversos projetos do Programa Erasmus+ indique os fatores que considera determinantes na mudança do seu profissionalismo docente (domínio técnico-pedagógico)? E	➤ Formação ➤ desenvolvimento profissional

		mudanças no sentido pessoal, na sua profissionalidade (paixão pela profissão)?	
C Caracterizar as micropolíticas	– Conhecer as medidas políticas locais, na ESCOLA_A, para a implementação do Programa Erasmus+ para a Educação e Formação; – Compreender a ação dos órgãos de direção e gestão da escola no processo – Enquadrar as práticas de gestão do currículo	➤ Qual a participação na comunidade escolar por parte dos professores e dos alunos envolvidos nos projetos do Programa Erasmus+? ➤ Quais as implicações da participação nos projetos do Programa Erasmus+ evidentes para a instituição? E para os alunos? ➤ Quais são os principais constrangimentos implementação dos Projetos do Programa Erasmus+?	➤ Cultura escolar ➤ Desenvolvimento organizacional

	nas dimensões da autonomia decretada e da autonomia construída – Conhecer o impacto da implementação das práticas desses projetos do Programa Erasmus+ na ESCOLA_A;		
D Caracterização Dos Projetos	– Conhecer os projetos do Programa Erasmus+ Educação e Formação na ESCOLA_A;	➤ Atualmente, quais os projetos do Programa Erasmus+ a serem desenvolvidos na escola? ➤ Quais são as áreas do conhecimento envolvidas nos projetos do Programa Erasmus+? Quais as temáticas abordadas? ➤ Existe alguma ligação obrigatória entre os	➤ Criatividade e ➤ Estímulo ➤ Inclusão ➤ Cooperação ➤ Dinamismo ➤ Interações sociais

	– Auscultar a percepção do entrevistado o quanto ao processo de implementação dos projetos do Programa Erasmus+ Educação e Formação na ESCOLA_A; – Conhecer o impacto da implementação das práticas desses projetos do Programa Erasmus+ na ESCOLA_A;	conteúdos programáticos e o desenvolvimento das aprendizagens nos projetos do Programa Erasmus+? ➤ No desenvolvimento dos projetos do Programa Erasmus+, usam frequentemente tecnologia? Qual a sua finalidade? ➤ Como são constituídos os grupos de alunos dos projetos do Programa Erasmus+? ➤ A escola garante a inclusão e o acesso de todos os alunos aos projetos do Programa Erasmus+? ➤ Considera que os projetos do Programa o Erasmus+ melhoram a escola? ➤ Considera o Programa Erasmus+ um promotor de valores e princípios, sejam eles implícitos ou explícitos? ➤ Na sua opinião, qual(ais) o(s) principais aspetos de interesse no desenvolvimento dos projetos do Programas	➤ Aprendizagens ➤ Direitos e deveres
--	--	---	---

		Erasmus+? Para os alunos. E para os professores? ➤ Quais os pontos positivos e negativos que salienta nos projetos do Programa Erasmus+?	
E Definição dos ambientes	– Caracterizar o tipo de ambiente desenvolvido entre os diversos atores, ao longo do desenvolvimento dos projetos do Programa Erasmus+	➤ Como caracteriza o contexto em que as atividades desenvolvidas no âmbito dos projetos do Programa Erasmus+? Para os alunos? E para os professores? ➤ Os trabalhos desenvolvidos no âmbito dos projetos do Programa Erasmus+ têm um horário pré-estabelecido? ➤ Como descreve o ambiente relacional vivido nos projetos do Programa Erasmus+? É promovido o trabalho cooperativo e participativo entre os diversos intervenientes? ➤ Considera que nos projetos do Programa Erasmus+ existe uma mobilização de conhecimentos, atitudes e valores que permite um	➤ Motivação ➤ Ambiente ➤ Criatividade ➤ Estímulo ➤ Inclusão ➤ Cooperação ➤ Dinamismo ➤ Interações sociais ➤ Aprendizagens ➤ Direitos e deveres

		desenvolvimento global de competências? ➤ Como são realizadas as interações e as comunicações nos projetos do Programa Erasmus+? ➤ Qual a finalidade dos materiais educativos produzidos no âmbito dos projetos do Programa Erasmus+?	
F Caracterização da relação dos docentes e dos alunos	– Recolher informações que contribuem para avaliar a perspectiva de inovação do currículo no âmbito do desenvolvimento dos Projetos do Programa Erasmus+.	➤ Considera que nos projetos do Programa Erasmus+ as aprendizagens são individualizadas e adaptam-se às necessidades intelectuais e pedagógicas de cada aluno? Ou considera uma aprendizagem coletiva? ➤ Como reagiram os(as) alunos(as) à implementação dos Projetos do Programa Erasmus+. ➤ Qual o grau de autonomia e de criatividade dos alunos no desenvolvimento dos projetos do Programa	

		Erasmus+? (Numa escala de 0 a 10) ➤ Considera que os alunos ficam mais envolvidos nas aprendizagens nos projetos do Programa Erasmus+? Porquê? ➤ Considera que a aprendizagem dos alunos nos projetos do Programa Erasmus+ é uma aprendizagem significativa? Porquê? ➤ Como é realizada a avaliação dos alunos nos projetos do Programa Erasmus+?	
G Impacto da pandemia COVID-19	– Compreender o impacto da pandemia COVID-19 no funcionamento dos projetos	➤ Na sequência da pandemia COVID-19, quais foram/são as maiores dificuldades/constrangimentos da escola na implementação dos projetos do Programa Erasmus+. ➤ Que aprendizagens tirou deste enorme desafio que estão a enfrentar?	
H	– Caracterizar o tipo de ambiente	➤ Desde a sua 1ª participação nos Projetos do Programa Erasmus+, considera que os vários	

Questões finais	desenvolvi do entre os diversos atores, ao longo do desenvolvimento dos projetos do Programa Erasmus+ – Recolher informações que contribuem para avaliar a perspectiva de inovação do currículo no âmbito do desenvolvimento dos Projetos do Programa Erasmus+.	projetos se têm reproduzido ou são distintos? ➤ Exemplifique as aprendizagens realizadas pelos alunos no decorrer dos Projetos do Programa Erasmus+ (relacionadas ou não com as temáticas do projeto. Ex: Intercâmbio cultural). ➤ Exemplifique as aprendizagens realizadas pelos docentes no decorrer dos Projetos do Programa Erasmus+ (relacionadas ou não com as temáticas do projeto. Ex: Intercâmbio cultural). ➤ Descreva a sua experiência mais marcantes/interessantes/surpreendentes num projeto do Programa Erasmus+.	
I Encerrar a	– Agradecer a colaboração	➤ Agradecer aos docentes entrevistados.	

Entrevista	o prestada e a disponibilidade. – Renovar a garantia de confidencialidade.	➤ Garantir novamente a confidencialidade.	
-------------------	--	--	--

Guião da Entrevista - Docentes de mobilidades

Tema: O Programa Erasmus+ no Ensino Regular: Uma possibilidade de rutura curricular.

Questão Central: - Será que o Programa Europeu Erasmus+, para a Educação e Formação potencia algum tipo de inovação no currículo?

Objetivo Geral: - Analisar as dinâmicas dos projetos desenvolvidos na ESCOLA_A no âmbito do Programa Europeu Erasmus+, para a Educação e Formação, numa perspetiva de inovação do currículo.

Objetivos Específicos:

- Conhecer as diretrizes do Programa Europeu Erasmus+ para a Educação e Formação;
- Conhecer as medidas políticas locais, na ESCOLA_A, para a implementação do Programa Erasmus+ para a Educação e Formação;
- Conhecer os projetos do Programa Erasmus+ Educação e Formação na ESCOLA_A;
- Analisar o impacto da implementação das práticas desses projetos do Programa Erasmus+ na ESCOLA_A;
- Analisar os projetos desenvolvidos na escola ESCOLA_A no âmbito do Programa Erasmus+, numa perspetiva de inovação do currículo.

Blocos	Objetivos Específicos	Perguntas	Observações
A Legitimação da Entrevista	– Legitimar a entrevista.	➤ Identificar a entrevistadora. ➤ Informar sobre a natureza e os objetivos do trabalho. ➤ Solicitar a colaboração dos entrevistados, cujo contributo é imprescindível para o êxito do trabalho.	–Esclarecer os entrevistados de todas as dúvidas que possam ter e mantê-los à vontade, sem perder de vista os objetivos.

		➤ Garantir a confidencialidade das informações.	
B Caracterizar o entrevistado	– Recolher dados pessoais e profissionais do entrevistado	➤ Qual é a sua idade? ➤ Quanto tempo de serviço tem? ➤ Há quantos anos trabalha nesta escola? ➤ Há quanto tempo está/esteve envolvido nas mobilidades dos Projetos do Programa Europeu Erasmus? ➤ Em quantas mobilidades dos Projetos do Programa Erasmus+ já esteve envolvido? ➤ Presentemente está envolvido em “mobilidades” de algum projeto do Programa Erasmus+? ➤ No seu entender, a sua participação nos projetos do Programa Erasmus+ mudou a sua ação docente? ➤ No desenvolvimento das mobilidades do(s) diverso(s) projetos do Programa Erasmus+ indique o(s) fator(es)	➤ Formação ➤ desenvolvimento profissional

		que considera determinante(s) na mudança do seu profissionalismo docente (domínio técnico-pedagógico)? E mudanças no sentido pessoal, na sua profissionalidade (paixão pela profissão)?	
C Caracterizar as micropolíticas	– Conhecer as medidas políticas locais, na ESCOLA_A, para a implementação do Programa Erasmus+ para a Educação e Formação ; – Compreender a ação dos órgãos de direção e gestão da	➤ Qual a participação na comunidade escolar por parte dos professores e dos alunos envolvidos nos projetos do Programa Erasmus+? ➤ Quais as implicações da participação nos projetos do Programa Erasmus+ evidentes para a instituição? E para os alunos? ➤ Quais são os principais constrangimentos implementação dos Projetos do Programa Erasmus+?	➤ Cultura escolar ➤ Desenvolvimento organizacional

	escola no processo – Enquadrar as práticas de gestão do currículo nas dimensões da autonomia decretada e da autonomia construída – Conhecer o impacto da implementação das práticas desses projetos do Programa Erasmus+ na ESCOLA_A;		
D	– Conhecer os projetos	➤ Quais foram as áreas do conhecimento envolvidas nos projetos	➤ Criatividade de ➤ Estímulo

Caracterização Dos Projetos	do Programa Erasmus+ Educação e Formação na ESCOLA_A; – Auscultar a percepção do entrevistado quanto ao processo de implementação dos projetos do Programa Erasmus+ Educação e Formação na ESCOLA_A; – Conhecer o impacto	do Programa Erasmus+? Quais as temáticas abordadas? ➤ Existiu alguma ligação obrigatória entre os conteúdos programáticos e o desenvolvimento das aprendizagens nos projetos do Programa Erasmus+? ➤ No desenvolvimento dos projetos do Programa Erasmus+, usaram frequentemente tecnologia? Qual a sua finalidade? ➤ Como foram constituídos os grupos de alunos dos projetos do Programa Erasmus+? ➤ Considera que a escola garante a inclusão e o acesso de todos os alunos aos projetos do Programa Erasmus+? ➤ Considera que os projetos do Programa Erasmus+ melhoram a escola? ➤ Considera o Programa Erasmus+ um promotor	➤ Inclusão ➤ Cooperação ➤ Dinamismo ➤ Interações sociais ➤ Aprendizagens ➤ Direitos e deveres
---	--	--	---

	da implementação das práticas desses projetos do Programa Erasmus+ na ESCOLA_A;	de valores e princípios, sejam eles implícitos ou explícitos? ➤ Na sua opinião, qual(ais) o(s) principais aspetos de interesse no desenvolvimento dos projetos do Programas Erasmus+? Para os alunos. E para os professores? ➤ Quais os pontos positivos e negativos que salienta nos projetos do Programa Erasmus+?	
E Definição dos ambientes	– Caracterizar o tipo de ambiente desenvolvido entre os diversos atores, ao longo do desenvolvimento dos projetos do Programa Erasmus+	➤ Como caracteriza o contexto em que as atividades desenvolvidas no âmbito dos projetos do Programa Erasmus+? Para os alunos? E para os professores? ➤ Os trabalhos desenvolvidos no âmbito dos projetos do Programa Erasmus+ têm um horário pré-estabelecido? ➤ Como descreve o ambiente relacional	➤ Motivação ➤ Ambiente ➤ Criatividade ➤ Estímulo ➤ Inclusão ➤ Cooperação ➤ Dinamismo

		vivido nos projetos do Programa Erasmus+? É promovido o trabalho cooperativo e participativo entre os diversos intervenientes? ➤ Considera que nos projetos do Programa Erasmus+ existe uma mobilização de conhecimentos, atitudes e valores que permite um desenvolvimento global de competências? ➤ Como são realizadas as interações e as comunicações nos projetos do Programa Erasmus+? ➤ Qual a finalidade dos materiais educativos produzidos no âmbito dos projetos do Programa Erasmus+?	➤ Interações sociais ➤ Aprendizagens ➤ Direitos e deveres
F Caracterização da relação dos	– Recolher informações que contribuem para avaliar a perspectiva de	➤ Considera que nos projetos do Programa Erasmus+ as aprendizagens são individualizadas e adaptam-se às necessidades intelectuais e	

docentes e dos alunos	inovação do currículo no âmbito do desenvolvimento dos Projetos do Programa Erasmus+ .	pedagógicas de cada aluno? Ou considera uma aprendizagem coletiva? ➤ Como reagiram os(as) alunos(as) à implementação dos Projetos do Programa Erasmus+ .? ➤ Qual o grau de autonomia e de criatividade dos alunos no desenvolvimento dos projetos do Programa Erasmus+? (Numa escala de 0 a 10) ➤ Considera que os alunos ficam mais envolvidos nas aprendizagens nos projetos do Programa Erasmus+? Porquê? ➤ Considera que a aprendizagem dos alunos nos projetos do Programa Erasmus+ é uma aprendizagem significativa? Porquê? ➤ Como é realizada a avaliação dos alunos nos projetos do Programa Erasmus+?	
------------------------------	---	--	--

G Impacto da pandemia COVID-19	– Compreender o impacto da pandemia COVID-19 no funcionamento dos projetos		
H Questões finais	– Caracterizar o tipo de ambiente desenvolvido entre os diversos atores, ao longo do desenvolvimento dos projetos do Programa Erasmus+ – Recolher informações que contribuem para avaliar a	➤ Desde a sua 1ª participação nos Projetos do Programa Erasmus+, considera que os vários projetos se têm reproduzido ou são distintos? ➤ Exemplifique as aprendizagens realizadas pelos alunos no decorrer dos Projetos do Programa Erasmus+ (relacionadas ou não com as temáticas do projeto. Ex: Intercâmbio cultural). ➤ Exemplifique as aprendizagens realizadas pelos docentes no decorrer dos Projetos do Programa Erasmus+	

	perspetiva de inovação do currículo no âmbito do desenvolvimento dos Projetos do Programa Erasmus+.	(relacionadas ou não com as temáticas do projeto. Ex: Intercâmbio cultural). ➤ Descreva a sua experiência mais marcantes/interessantes/surpreendentes num projeto do Programa Erasmus+.	
I Encerrar a Entrevista	– Agradecer a colaboração prestada e a disponibilidade. – Renovar a garantia de confidencialidade.	➤ Agradecer aos docentes entrevistados. ➤ Garantir novamente a confidencialidade.	

Agenda de Marcação de Entrevistas

Cargo	Nome	Data
Membro da Direção Executiva da Escola		
Presidente do CE	E1	24/05/2021
Professores Coordenadores		
Professor Coordenador	E2	27/07/2021
Professor Coordenador Regional DRJ do Erasmus+	E4	09/06/2021
Professores membros do Clube Europeu		
Professor	E3	02/06/2021
Professor	E5	20/07/2021
Professor	E6	08/06/2021
Professores participantes em mobilidades		
Professor	E7	22/05/2021
Professor	E9	31/07/2021
Professor	E10	30/06/2021
Professor	E8	20/05/2021
Alunos participantes em mobilidades		
Aluno	A1	22/05/2021
Aluno	A2	03/06/2021
Aluno	A3	03/06/2021
Aluno	A4	08/06/2021