

Universidade de Évora - Instituto de Investigação e Formação Avançada

Programa de Doutoramento em Ciências da Educação

Tese de Doutoramento

**As atividades de cooperação europeia no percurso educativo
do Agrupamento de Escolas José Régio/Portalegre, no
período 2006-2021: um estudo de caso**

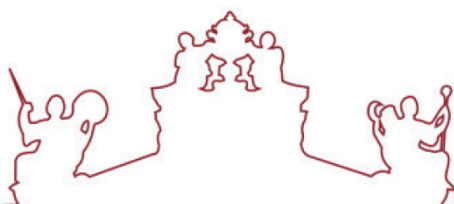
Antonio Mourinho Mendes

Orientador(es) | Lurdes Judite Dionísio Pratas Nico

Évora 2025

Esta tese de doutoramento não inclui as críticas e as sugestões feitas pelo júri.





Universidade de Évora - Instituto de Investigação e Formação Avançada

Programa de Doutoramento em Ciências da Educação

Tese de Doutoramento

**As atividades de cooperação europeia no percurso educativo
do Agrupamento de Escolas José Régio/Portalegre, no
período 2006-2021: um estudo de caso**

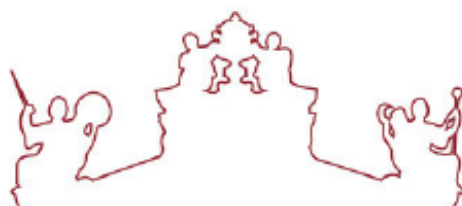
Antonio Mourinho Mendes

Orientador(es) | Lurdes Judite Dionísio Pratas Nico

Évora 2025

Esta tese de doutoramento não inclui as críticas e as sugestões feitas pelo júri.





A tese de doutoramento foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor do Instituto de Investigação e Formação Avançada:

Presidente | Luís Sebastião (Universidade de Évora)

Vogais | Armando Paulo Ferreira Loureiro (Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro)
Helena Luisa Martins Quintas (Universidade do Algarve)
Lurdes Judite Dionísio Pratas Nico (Universidade de Évora)
Luísa Maria Serrano de Carvalho (Instituto Politécnico de Portalegre)
Marília Favinha (Universidade de Évora)



Tese elaborada no âmbito do
Programa de Doutoramento em Ciências
da Educação da Universidade de Évora.

Agradecimentos

À Professora Lurdes Pratas Nico, pela sua preciosa orientação ao longo desta investigação.

Ao Professor Bravo Nico, pela presença, inspiração e acompanhamento ao longo do percurso educativo de cooperação europeia, iniciado em 2003, na Escola de Ouguela.

Aos Professores Olga Magalhães, Marília Cid, José Verdasca, Luís Sebastião, Isabel Fialho, José Luís Ramos e Ana Paula Canavarro pelo encorajamento, inspiração, encaminhamento e apoio.

Aos colegas de curso, pela partilha e encorajamento mútuos.

À Dra. Zínia Araújo, mentora da nossa aventura da Cooperação Europeia.

Ao Sr. António Gadanha, aos Seven e ao Centro Comunitário de Ouguela.

Aos Professores Rui D’Espiney, Rogério Palma e a todos os colegas do Instituto das Comunidades Educativas, companheiros no sonho e sempre presentes na formação e valorização da cooperação entre os docentes (a nível nacional e europeu), bem como na criação das Jornadas Pedagógicas do AEJR.

Aos docentes, alunos, técnicos e direção do Agrupamento de Escolas José Régio, parceiros na construção da dimensão europeia da educação.

Aos parceiros europeus (e locais) pela cooperação, partilha, inspiração e inovação.

À Comissão Europeia, por ter acreditado no sonho da Professora Sofia Corradi e por democratizar o acesso aos projetos de cooperação europeia, por parte de todos os docentes que os desejem propor.

À Agostinha, à Inês e à Margarida, ao meu pai, aos meus sogros, cunhados, compadres e sobrinhos, familiares e amigos, pelo carinho e apoio sempre presentes.

A Deus, por todas as suas bem-aventuranças.

“A Escola é o melhor do Povo”

António Gadanha – Ouguela

“O trabalho de projeto é um espaço de liberdade e de felicidade”

Lourdes Bichão - ICE

“A partilha pedagógica entre os docentes é a base do sucesso pedagógico”

Erasmus+

Resumo

Este estudo aborda a importância da cooperação europeia no contexto educativo, com um foco nos projetos Erasmus+ implementados pelo Agrupamento de Escolas José Régio (AEJR), em Portalegre.

A investigação foi motivada pela questão inicial: Como ocorreram as atividades de cooperação europeia no percurso educativo do AEJR, no período 2006-2021, e que consequências estas promoveram no trabalho educativo desenvolvido por diretores, professores, alunos e técnicos da comunidade educativa?

Trata-se de um estudo de caso onde se recorreu a uma abordagem metodológica mista, combinando análise quantitativa e qualitativa. Os dados foram recolhidos através da aplicação de questionários, entrevistas e análise documental. Os participantes foram professores, alunos, técnicos e a direção do AEJR, os quais participaram em atividades de cooperação europeia (mobilidades no estrangeiro e/ou atividades no AEJR).

As conclusões destacam a influência positiva dos programas de cooperação europeia, como o Programa Erasmus+, no AEJR, entre 2006 e 2021, promovendo a partilha pedagógica entre docentes e com outras escolas europeias, o reforço da identidade e da cidadania europeia e o desenvolvimento profissional e pessoal; nos alunos, as mobilidades tiveram repercussões positivas no processo de aprendizagem e no desenvolvimento de competências sociais; os técnicos destacam a valorização das aprendizagens e o conhecimento de outras línguas; a direção do AEJR destaca os aspetos ligados à valorização do ambiente de trabalho colaborativo e partilha de práticas, a criação de equipas multidisciplinares e a internacionalização. Estas experiências contribuíram para uma abordagem mais enriquecida do currículo, promovendo um ambiente educativo inclusivo e globalizante face aos desafios da sociedade.

Sugere-se a realização de estudos futuros que permitam recolher dados para o desenvolvimento das políticas educativas que privilegiem a partilha pedagógica e a inovação curricular através de futuros programas de cooperação europeia.

Palavras-chave: Cidadania Europeia. Cooperação europeia. Educação ao Longo da Vida. Mobilidade Transnacional.

Abstract

European cooperation activities in the educational journey of Agrupamento de Escolas José Régio/Portalegre, from 2006 to 2021: a case study

This study addresses the importance of European cooperation in the educational context, with a focus on Erasmus+ projects implemented by the Agrupamento de Escolas José Régio (AEJR) in Portalegre.

The research was motivated by the initial question: How did European cooperation activities take place in the educational journey of the Agrupamento de Escolas José Régio, Portalegre (AEJR) between 2006 and 2021, and what consequences did they bring to the educational work carried out by directors, teachers, students, and technical staff within the educational community?

This is a case study that adopted a mixed methodological approach, combining quantitative and qualitative analysis. Data were collected through questionnaires, interviews, and document analysis. The participants were teachers, students, technical staff, and the management of the Agrupamento de Escolas José Régio (AEJR) who took part in European cooperation activities (mobilities abroad and/or activities at AEJR). The findings highlight the positive influence of European cooperation programs, such as the Erasmus+ Program, at the Agrupamento de Escolas José Régio (AEJR) between 2006 and 2021, promoting pedagogical exchange among teachers and with other European schools, strengthening European identity and citizenship, and fostering both professional and personal development. For students, mobilities had a positive impact on the learning process and the development of social skills. Technical staff emphasized the value of learning and language acquisition, while AEJR's management highlighted aspects related to improving a collaborative work environment, sharing practices, creating multidisciplinary teams, and promoting internationalization. These experiences contributed to a more enriched approach to the curriculum, fostering an inclusive and globalized educational environment in response to societal challenges. Future studies are suggested to collect further data to support the development of educational policies that prioritize pedagogical exchange and curricular innovation through upcoming European cooperation programs.

Keywords: European Citizenship, European cooperation, Lifelong Education, Transnational Mobility.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	5
RESUMO	7
ABSTRACT	8
ÍNDICE GERAL	9
ÍNDICE DE GRÁFICOS	13
ÍNDICE DE TABELAS	14
ÍNDICE DE FIGURAS	16
LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS	16
INTRODUÇÃO	19
PARTE I.....	23
ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	23
CAPÍTULO I.....	25
A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DA UNIÃO EUROPEIA	25
1.1. Orientações da Política Educativa da União Europeia	25
1.1.1. Fundação da União Europeia.....	25
1.1.2. Documentos estruturantes da política educativa da União Europeia	26
1.2.1. Cidadania Europeia	46
1.2.2. Educação Permanente e Educação ao Longo da Vida.....	51
1.2.3. Aprendizagem ao Longo da Vida.....	53
1.2.4. Dimensão Europeia da Educação	64
CAPÍTULO II.....	74
A UNIÃO EUROPEIA E OS PROGRAMAS DE COOPERAÇÃO EUROPEIA	75
2.1. Do Tratado de Maastricht (1992) ao Tratado de Lisboa (2007)	75
2.2. Estratégia Europeia para a Modernização (2015).....	77
2.3. A Estratégia Europa 2020	78
2.4. Génese e evolução dos Programas de Cooperação Europeia na área da Educação	80
2.4.1. A 1.ª geração de programas (1987-1994)	84
2.4.2. A 2.ª geração de programas (1995-2006)	85
2.4.3. A 3.ª geração de programas 2007-2013.....	92
2.4.4. A 4.ª Geração de programas (2014-2020)	95
2.4.5. A 5.ª Geração de Programas (2021-2027)	96
2.5. Os conceitos de mobilidade transnacional e transnacionalização da Educação nos programas de cooperação europeia	111
2.5.1. Mobilidade transnacional.....	112
2.5.2. Transnacionalização da Educação	115
CAPÍTULO III	123
A COOPERAÇÃO EUROPEIA NA EDUCAÇÃO: PORTUGAL E O AGRUPAMENTO DE ESCOLAS JOSÉ RÉGIO	123
3.1. A Dimensão Europeia da Educação em Portugal	123

3.2. A Cooperação Europeia no Agrupamento de Escolas José Régio, Portalegre ..	128
3.2.1. Caraterização do Agrupamento de Escolas José Régio.....	129
3.2.2. A Cooperação Europeia no Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas José Régio	130
3.2.3. Os Projetos de cooperação europeia no Agrupamento de Escolas José Régio, no período 2006 a 2021.....	139
3.2.4. Os Projetos de cooperação europeia no AEJR (2006-2021) e o Currículo Escolar.....	162
3.2.5. O Papel dos Parceiros Locais nas dinâmicas de cooperação europeia do AEJR.....	188
PARTE II ESTUDO EMPÍRICO	192
CAPÍTULO IV - DESENHO DA INVESTIGAÇÃO.....	194
4.1. Enquadramento Epistemológico do Estudo	194
4.1.1. Metodologias quantitativas e metodologias qualitativas	194
4.2. Enquadramento Metodológico do Estudo.....	196
4.3. Natureza do Estudo - Estudo de caso.....	198
4.4. Pertinência do Objeto de Estudo.....	204
4.5. Questão de partida e objetivos	205
4.5.1. Questão de partida	205
4.5.2. Objetivos.....	206
4.6 - Contexto do Estudo	208
4.7. Participantes no Estudo.....	209
4.7.1 Dimensão do Trabalho Docente (professores)	209
4.7.2. Dimensão do Trabalho Discente (alunos)	210
4.7.3. Dimensão do Trabalho Não Docente (técnicos).....	211
4.7.4. Dimensão da gestão e administração do AEJR	213
4.8. Construção, validação e aplicação dos instrumentos de recolha de dados	213
4.8.1 Instrumentos de recolha de dados.....	213
4.8.2. Validação dos instrumentos de recolha de dados	217
4.9. Técnicas de tratamento e análise dos dados.....	218
4.9.1. A Análise de conteúdo (entrevista)	218
4.9.2. A análise estatística (inquéritos por questionários)	221
4.9.3. A análise documental	222
4.9.4. A triangulação de dados na investigação.....	222
4.10. Ética e Deontologia.....	223
CAPÍTULO V	226
APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	226
5.1. Dimensão dos professores	226
5.1.1. Caraterização do Perfil dos Inquiridos	226
5.1.2. Natureza da participação nas atividades de cooperação europeia	232
5.1.3. Número de participações em mobilidades.....	236
5.1.4. Número de participações em mobilidades, por projeto	237

5.1.5. Países em que decorreram as mobilidades	238
5.1.6 Projetos Erasmus trabalhados em sala de aula	239
5.1.7. Países com os quais desenvolveu atividades Erasmus em sala de aula.....	240
5.1.8. Razões de participação nas atividades de cooperação europeia	242
5.1.9. Consequências/ Impactos da participação nas atividades de cooperação europeia, ao nível do trabalho educativo dos docentes	244
5.1.10. Importância atribuída aos projetos/atividades Erasmus+ em que os docentes participaram (independentemente da natureza da participação).....	252
5.1.11. Participação futura em atividades Erasmus+ no AEJR	258
5.1.12. Participação futura em atividades Erasmus+ no estrangeiro	260
5.1.13. Visão dos inquiridos relativamente ao futuro da UE.....	265
5.1.14. Síntese da análise e interpretação dos dados relativos à dimensão dos professores	270
5.2. Dimensão dos Alunos	272
5.2.1. Caraterização do Perfil dos inquiridos	273
5.2.2. Momento de contacto e formas de conhecimento das atividades de cooperação europeia	278
5.2.3. Países envolvidos nas atividades de cooperação europeia em sala de aula	281
5.2.4 Identificação das atividades de cooperação europeia (Erasmus+) desenvolvidas na escola/em sala de aula.	282
5.2.5. Intervenientes nas atividades de cooperação europeia	288
5.2.6. Caraterização das Mobilidades Erasmus+	292
5.2.7. Consequências da participação em atividades de cooperação europeia, na formação dos alunos	299
5.2.8. Outras participações em mobilidades Erasmus, após a saída do AEJR	308
5.2.9. Influência da participação nas atividades de cooperação europeia nas escolhas académicas e profissionais	309
5.2.10. Participação futura em mobilidades Erasmus.....	311
5.2.11. Síntese da análise e interpretação dos dados relativos à dimensão dos Alunos.....	316
5.3. Dimensão do trabalho não docente (técnicos)	318
5.3.1 Caraterização do perfil dos inquiridos.....	319
5.3.2. Caraterização das atividades Erasmus em que participaram	321
5.3.3. Consequências da participação do pessoal não docente nas atividades de cooperação europeia	324
5.3.4. Contributos das atividades Erasmus para a valorização da prática profissional no AEJR.....	328
5.3.5. Perspetiva relativamente à implementação futura da cooperação europeia no AEJR.....	329

5.3.6. Participação futura em atividades de cooperação europeia	330
5.3.7. Razões para a participação futura em mobilidades Erasmus.....	331
5.3.8. Síntese da análise e interpretação dos dados relativa à dimensão do Pessoal Não Docente	337
5.4. Dimensão da gestão e administração do AEJR.....	338
5.4.1. Análise dos dados da entrevista por categoria.....	338
5.4.2. Síntese da análise e interpretação dos dados relativa à Dimensão da Gestão (entrevista à Diretora do AEJR)	372
5.5. Triangulação dos dados obtidos na investigação	376
CAPÍTULO VI - CONCLUSÕES.....	382
6.1. Dimensão dos professores	383
6.2. Dimensão dos Alunos	386
6.3. Dimensão do Pessoal Não Docente	389
6.4. Dimensão da Gestão e Administração do AEJR	391
6.5. Principais contributos da investigação para a formação	395
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	398
LISTA DE ANEXOS	419

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Género	227
Gráfico 2 - Tempo de serviço	228
Gráfico 3 - Ciclo em que leciona.....	230
Gráfico 4 - Participação em mobilidades/formação Erasmus+ no estrangeiro	232
Gráfico 5 - Participação em mobilidades por cargos desempenhados	234
Gráfico 6 - Participação em atividades e/ou receção aos parceiros no AEJR	235
Gráfico 7 - Número de mobilidades desenvolvidas por cada docente	236
Gráfico 8 - Participação futura em atividades Erasmus+ no estrangeiro	260
Gráfico 9 - Participação futura em atividades Erasmus+ no estrangeiro (Docentes participantes em mobilidades)	261
Gráfico 10 - Participação futura em atividades Erasmus+ no estrangeiro (Docentes participantes, apenas, em outras atividades Erasmus+).....	261
Gráfico 11 - Género (alunos participantes em mobilidades Erasmus)	274
Gráfico 12 - Género (alunos participantes, apenas, em outras atividades Erasmus/PAFC).....	274
Gráfico 13 - Idade (alunos Erasmus).....	275
Gráfico 14 - Idade (alunos PAFC).....	275
Gráfico 15 - Ano que frequenta (alunos Erasmus)	275
Gráfico 16 - Escola atual (Alunos Erasmus)	276
Gráfico 17 - Escola atual (Alunos PAFC)	277
Gráfico 18 - Famílias de acolhimento (alunos Erasmus)	290
Gráfico 19 - Famílias de acolhimento (alunos PAFC)	291
Gráfico 20 - Período em que decorreram as mobilidades (Alunos Erasmus)	292
Gráfico 21 - Manutenção de contactos com alunos Erasmus.....	296
Gráfico 22 - Alojamento durante a mobilidade (Alunos Erasmus)	297
Gráfico 23 - “Após a saída do AEJR voltaste a participar em mobilidade Erasmus?” (Alunos Erasmus)	308
Gráfico 24 - Influência das atividades Erasmus nas escolhas académicas futuras (Alunos Erasmus)	309
Gráfico 25 - Influência nas escolhas profissionais futuras (Alunos Erasmus).....	311
Gráfico 26 - Participação futura em mobilidades (Alunos Erasmus).....	312
Gráfico 27 - Participação futura em mobilidades Erasmus (alunos PAFC).....	312
Gráfico 28 - Caracterização do Perfil dos Inquiridos.....	319
Gráfico 29 - Tempo de serviço/experiência profissional.....	320
Gráfico 30 - Tempo de serviço no AEJR	320
Gráfico 31 - Funções que desempenha.....	321
Gráfico 32 - Local de desenvolvimento das atividades Erasmus	322
Gráfico 33 - Dimensão Europeia da Educação.....	329
Gráfico 34 - Participação futura em atividades de cooperação europeia	330
Gráfico 35 - Participação futura em mobilidades Erasmus	331

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Fases de Desenvolvimento de um Espaço Europeu de Educação.....	61
Tabela 2 - Caracterização do Agrupamento de Escolas José Régio, Portalegre	130
Tabela 3 - Candidaturas e projetos de cooperação no âmbito do Programa Comenius/Erasmus+.....	141
Tabela 4 - Atividades de Projetos de cooperação europeia	166
Tabela 5 - Jornadas Pedagógicas do AEJR	167
Tabela 6 - Erasmus+ Ciência Divertida /Head in the Clouds.....	169
Tabela 7 - Utilização Pedagógica dos Tablets	170
Tabela 8 - Ciência e Robótica em Sala de Aula	172
Tabela 9 - Capacitação e Segurança Digital	173
Tabela 10 - Promoção da Iniciativa e do Empreendedorismo através da Arte e do Drama	174
Tabela 11 - Clube Erasmus+, GAAF, B.E., Rádio Régio	175
Tabela 12 - Semana Europeia da Mobilidade.....	176
Tabela 13 – Erasmus Days	177
Tabela 14 - 'Balhar' com o Grupo Cultural e Folclórico da Boavista.....	178
Tabela 15 - Recriação das tradições culturais locais	179
Tabela 16 - Comemoração do Dia da Europa	180
Tabela 17 - Medida Régio Hypatiamat	181
Tabela 18 - A Cooperação Europeia e Paz	182
Tabela 19 - Desafio do Mês.....	183
Tabela 20 - Atividades de Mindfulness e Autoconhecimento.....	184
Tabela 21 - Canções pela Paz, pelo ambiente e pela segurança na aprendizagem.....	185
Tabela 22 – Intercomunicação com Escolas Europeias (Projeto ETwinning)	186
Tabela 23 - Criação colaborativa de Padlets	187
Tabela 24 - Atividade Erasmus+ Régio E.safety – Segurança na Internet.....	188
Tabela 25 - Docentes, Não Docentes e Alunos participantes no estudo	212
Tabela 26 - Grupo de recrutamento	229
Tabela 27 - Tempo de serviço dos docentes no AEJR	231
Tabela 28 - Participação em mobilidades, ciclo/grupo de ensino	233
Tabela 29 - Participação apenas em outras atividades Erasmus, por ciclo de ensino ..	233
Tabela 30 – Número de participações em mobilidades, por projeto	237
Tabela 31 - Países em que decorreram as mobilidades	238
Tabela 32 - Projetos Europeus trabalhados em sala de aula.....	239
Tabela 33 - Países com os quais desenvolveu atividades Erasmus em sala de aula	240
Tabela 34 - Razões da participação em mobilidades.....	242
Tabela 35 – Importância atribuída às consequências da participação nas atividades de cooperação europeia, ao nível do trabalho educativo dos docentes.	245
Tabela 36 – Contributo para a partilha pedagógica durante o período de COVID-19 (por ciclos).....	249
Tabela 37 - Importância atribuída aos projetos/atividades Erasmus+	253
Tabela 38 – Participação em atividades de cooperação europeia/partilha pedagógica/intercâmbios que decorram em Portugal/no AEJR	258
Tabela 39 – Razões para a participação em atividades de cooperação europeia/partilha pedagógica/intercâmbios que decorram em Portugal/no AEJR	259
Tabela 40 - Razões para a participação futura em mobilidades Erasmus	263

Tabela 41 – Perceção dos Inquiridos sobre a Criação de uma Europa sem Fronteiras na Educação, Estudo e Investigação.....	266
Tabela 42 – Perceção dos Inquiridos sobre a Mobilidade Académica e Profissional ..	267
Tabela 43 – Perceção dos Inquiridos sobre a Identidade Europeia e a Diversidade Cultural no Espaço Europeu	269
Tabela 44 – Média ponderada das 3 questões	270
Tabela 45 – Momento de contacto com as atividades de cooperação europeia no AEJR.....	278
Tabela 46 – Momento de contacto com as atividades de cooperação europeia no AEJR (alunos PAFC)	278
Tabela 47 – Formas de conhecimento das atividades/projetos de cooperação europeia no AEJR.....	279
Tabela 48 – Formas de conhecimento das atividades/projetos de cooperação europeia no AEJR?.....	280
Tabela 49 - Países envolvidos em atividades de cooperação em sala de aula.....	281
Tabela 50 – Países envolvidos em atividades de cooperação em sala de aula	282
Tabela 51 – Participação em atividades na escola/sala de aula (alunos Erasmus)	283
Tabela 52 – Participação em atividades na escola/sala de aula (alunos PAFC).....	284
Tabela 53 – Participação em projetos Erasmus+ (alunos Erasmus).....	285
Tabela 54 - Participação em projetos Erasmus+	286
Tabela 55 – Intervenientes nas atividades de cooperação europeia	288
Tabela 56 – Intervenientes nas atividades de cooperação europeia	289
Tabela 57 – País em que decorreu a mobilidade (Alunos Erasmus)	293
Tabela 58 – Participação em mobilidades (por projeto - Alunos Erasmus)	294
Tabela 59 - Atividades desenvolvidas durante as mobilidades Alunos Erasmus.....	295
Tabela 60 - Atividades mais valorizadas durante as mobilidades (Alunos Erasmus) ..	295
Tabela 61 - Formas de manutenção de contactos com as famílias de acolhimento (Alunos Erasmus)	297
Tabela 62 - Razões da participação em mobilidades Erasmus/Comenius.....	298
Tabela 63 - Consequências da participação em atividades de cooperação europeia na formação, enquanto aluno do AEJR (Alunos Erasmus)	300
Tabela 64 - Consequências da participação na formação, enquanto aluno do AEJR (Alunos PAFC).....	304
Tabela 65 - Comparação das Médias Ponderadas entre Alunos Erasmus e Alunos PAFC nas Atividades de Cooperação Europeia	307
Tabela 66 – Influência nas escolhas académicas - alunos Erasmus	310
Tabela 67 – Razões para a participação futura em mobilidades Erasmus.....	313
Tabela 68 – Razões para a participação futura em mobilidades Erasmus (alunos PAFC).....	315
Tabela 69 - Atividades desenvolvidas na escola/sala de aula	322
Tabela 70 - Participantes nas atividades Erasmus desenvolvidas pelos técnicos.....	323
Tabela 71 - Aspetos que destacam nas atividades Erasmus	324
Tabela 72 - Consequências da participação nas atividades Erasmus+ no trabalho educativo dos não docentes.	325
Tabela 73 – Contributos das atividades Erasmus para a valorização da prática profissional	329
Tabela 74 – Razões para a presença da dimensão europeia da educação no currículo escolar.....	330
Tabela 75 – Razões para a participação futura em mobilidades Erasmus.....	332

Tabela 76 – Perceção dos Inquiridos sobre a Criação de uma Europa sem Fronteiras na Educação, Estudo e Investigação (Pessoal Docente e Pessoal Não Docente)	334
Tabela 77 – Perceção dos Inquiridos sobre a Normalização da Mobilidade Académica e Profissional no Espaço Europeu (Pessoal Docente e Pessoal Não Docente).....	335
Tabela 78 – Perceção dos Inquiridos sobre a Identidade Europeia e a Diversidade Cultural no Contexto Educacional (Pessoal Docente e Pessoal Não Docente).....	336
Tabela 79– Perfil da entrevistada	339
Tabela 80 – Participação em projetos no âmbito dos projetos Erasmus+, antes do desempenho das funções de Diretora do AEJR.....	341
Tabela 81 – Participação em Projetos de cooperação europeia como Diretora do AEJR”	343
Tabela 82 – Projetos Erasmus+ desenvolvidos em tempo de pandemia	346
Tabela 83 – A cooperação Europeia no Projeto Educativo do AEJR	350
Tabela 84 – Experiências de cooperação europeia mais significativas	356
Tabela 85 - Contributos dos projetos Erasmus+ no reforço da cooperação e da partilha pedagógica entre os docentes	360
Tabela 86 - Contributos da cooperação europeia para o estabelecimento de parcerias entre o AEJR e a comunidade educativa	364
Tabela 87 - Contributos dos Projetos de cooperação europeia para o pessoal.....	369
Tabela 88 - Visão futura para os Projetos de cooperação europeia no AEJR	370

Índice de Figuras

Figura 1 - Programas da UE em Educação, Formação e Juventude (2007-2013).....	92
Figura 2 - Estrutura do Programa Erasmus+ 2014-2020.....	95
Figura 3 - Estrutura do Programa Erasmus+ 2021-2027.....	102

Lista de siglas e abreviaturas

AEJR — Agrupamento de Escolas José Régio
AFC — Autonomia e Flexibilidade Curricular
BE — Biblioteca Escolar
CAR — Casa de Acolhimento Residencial (de Crianças e Jovens)
CE — Comissão Europeia
CEF — Curso de Educação e Formação
CEFOPNA — Centro de Formação de Professores do Norte Alentejano
CIMAA — Comunidade Intermunicipal do Alto Alentejo

CMP — Câmara Municipal de Portalegre
DGE — Direção-Geral da Educação
ECTS — European Credit Transfer and Accumulation System
EEE — Espaço Europeu de Educação
ERTE — Equipa de Recursos e Tecnologias Educativas (DGE)
ESECS — Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (do IPP)
ESTG — Escola Superior de Tecnologia e Gestão (do IPP)
E.safety — Segurança digital/na Internet (designação de campanha)
eTwinning — Plataforma/Projeto de geminação eletrónica de escolas
GAAF — Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família
GCFB — Grupo Cultural e Folclórico da Boavista
ICE — Instituto das Comunidades Educativas
PAA — Plano Anual de Atividades
PAFC — Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular
PALOP — Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PPM — Plano Plurianual de Melhoria
RDEE — Referencial Dimensão Europeia da Educação
SALTO — Support, Advanced Learning and Training Opportunities
TEIP — Territórios Educativos de Intervenção Prioritária
TIC — Tecnologias de Informação e Comunicação
UE — União Europeia
UNESCO — Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

A cooperação europeia no domínio da educação tem desempenhado um papel central no desenvolvimento de políticas educativas e na promoção de iniciativas que visam a internacionalização do ensino. Em Portugal, esta cooperação traduziu-se na participação em programas e projetos que procuram incentivar a mobilidade académica, a troca de boas práticas e a partilha pedagógica entre os Estados-Membros da União Europeia.

No contexto do Agrupamento de Escolas José Régio (AEJR), em Portalegre, a cooperação europeia tem sido, particularmente, relevante no período de 2006 a 2021. Durante este período, o AEJR participou, ativamente, em vários programas europeus, como o programa Erasmus+, os quais permitiram o desenvolvimento de uma abordagem mais colaborativa e internacionalizada do currículo escolar. Estas atividades promoveram a criação de equipas pedagógicas multinacionais e favoreceram a aquisição de competências interculturais e linguísticas, contribuindo para o reforço da cidadania europeia e para o enriquecimento das práticas educativas.

O presente estudo centra-se na análise das atividades de cooperação europeia no percurso educativo do AEJR e nas consequências que tiveram no trabalho desenvolvido pelos diretores, professores, alunos e técnicos. Este tema reveste-se de grande importância, pois permite compreender as transformações educativas resultantes da participação em programas de cooperação europeia e os seus efeitos nas práticas pedagógicas e na dinâmica escolar.

As atividades desenvolvidas no âmbito da cooperação europeia permitiram ao AEJR, no período em estudo, estabelecer uma rede de partilha pedagógica e de inovação curricular. Este estudo, ao analisar as consequências da cooperação europeia no AEJR, pode, ainda, fornecer informações valiosas para a elaboração de políticas educativas que promovam a partilha e o intercâmbio pedagógicos entre escolas a nível europeu.

O interesse pessoal e profissional pelo tema da cooperação europeia na educação surgiu da experiência direta na elaboração e implementação de uma estratégia educativa com base na cooperação europeia, no AEJR, no período de 2006 a 2021.

O estudo deste tema revela-se, igualmente, uma oportunidade para explorar o modo como a integração das metodologias e experiências internacionais pode contribuir

para a melhoria contínua das práticas educativas, bem como para preparar os alunos para uma cidadania europeia ativa.

Do ponto de vista profissional, acompanha-me o interesse particular em compreender como a partilha pedagógica entre docentes, promovida por estes projetos, pode ser um motor para a inovação curricular, permitindo uma adaptação mais eficaz dos conteúdos às necessidades dos alunos e às exigências da sociedade atual. A colaboração com docentes de outros países, através dos projetos Erasmus+, constitui uma plataforma valiosa para o intercâmbio de novas metodologias de ensino, possibilitando a criação de redes de conhecimento que estimulam e enriquecem o ambiente educativo de todos os parceiros envolvidos e, de modo particular, no Agrupamento de Escolas José Régio.

Esta investigação reflete, assim, a motivação pessoal e profissional para contribuir para a melhoria da educação, explorando o papel crucial da cooperação europeia na preparação dos alunos para os desafios do futuro e no enriquecimento das práticas pedagógicas dos docentes.

A escolha deste tema para investigação foi motivada por vários fatores, sendo o mais significativo o envolvimento direto, enquanto coordenador dos projetos de cooperação europeia do Agrupamento de Escolas José Régio (AEJR) em Portalegre, refletindo a vontade de explorar o modo como a cooperação europeia e a partilha de práticas entre docentes podem ser motores de mudança e inovação no contexto educativo.

Na investigação foi definida a seguinte questão de partida:

Como ocorreram as atividades de cooperação europeia no percurso educativo do Agrupamento de Escolas José Régio/Portalegre, no período 2006-2021, e que consequências estas promoveram no trabalho educativo desenvolvido por diretores, professores, alunos e técnicos da comunidade educativa?

Os objetivos gerais desta investigação são:

1) conhecer a dinâmica de participação europeia do AEJR, no período 2006 a 2021, nas dimensões do trabalho docente, discente, não docente e na gestão e administração do AEJR.

2) Caracterizar a dinâmica de participação europeia do AEJR, no período 2006 a 2021, em cada uma das dimensões referidas anteriormente.

Por cada uma das quatro dimensões, foram definidos os respetivos objetivos específicos, os quais serão identificados no Capítulo IV.

O estudo desenvolvido adota uma abordagem metodológica mista, com a combinação de técnicas quantitativas e qualitativas, procurando fornecer uma visão abrangente sobre a cooperação europeia no Agrupamento de Escolas José Régio (AEJR). A metodologia aplicada visa explorar a participação dos diferentes intervenientes nas atividades Erasmus+, analisando as consequências dessas experiências no respetivo trabalho educativo.

Foram aplicados questionários a diferentes grupos dentro do AEJR, de modo a captar as perceções e experiências dos vários intervenientes. O público-alvo incluiu:

- Professores - Participantes nas mobilidades Erasmus+ e participantes, apenas, em atividades de cooperação europeia no AEJR;
- Alunos – Participantes diretos nas mobilidades Erasmus+, bem como os que participaram, apenas, em atividades desenvolvidas no AEJR (mas que não participaram em mobilidades);
- Pessoal Não Docente - Técnicos e animadores corresponsáveis pelo planeamento, organização e implementação das atividades Erasmus+ no AEJR.
- Foi, de igual modo, realizada uma entrevista semiestruturada com a Diretora do AEJR, procurando conhecer as consequências da participação do AEJR nas atividades de cooperação europeia na dimensão da gestão e da administração escolares.

O estudo foi conduzido segundo um design concorrente de triangulação, conforme proposto por Creswell (2017), em que os dados quantitativos e qualitativos foram recolhidos e analisados de forma integrada. A metodologia quantitativa permitiu a análise de tendências gerais e padrões nos dados recolhidos através dos questionários, enquanto a componente qualitativa, baseada nas entrevistas e nos comentários abertos, forneceu uma compreensão mais profunda das experiências individuais e contextuais.

A combinação de ambas as abordagens garantiu uma análise mais rica e detalhada, possibilitando um entendimento global sobre a importância das atividades Erasmus+ no Agrupamento de Escolas José Régio.

A tese apresentada estrutura-se em seis capítulos organizados em duas partes principais: Parte I – Enquadramento Teórico e Parte II - Estudo Empírico.

O Capítulo I explora a importância da educação na construção da União Europeia, com foco nas orientações da política educativa da União Europeia e nos fundamentos teóricos em torno de conceitos estruturantes no nosso estudo (cidadania europeia, educação ao longo da vida e dimensão europeia da educação).

O Capítulo II aborda a evolução dos programas de cooperação europeia na área da educação e destaca a importância da mobilidade transnacional e da transnacionalização da educação nos programas de cooperação europeia.

O Capítulo III foca-se na caracterização do Agrupamento de Escolas José Régio de Portalegre e nos projetos de cooperação europeia em que tem participado no período de 2006 a 2021.

O Capítulo IV descreve o enquadramento epistemológico e metodológico do estudo, a pertinência do objeto de estudo, a questão de partida, os objetivos do estudo, os instrumentos de recolha de dados utilizados e as técnicas de tratamento e análise de dados.

O Capítulo V apresenta, analisa e interpreta os dados recolhidos junto dos docentes, discentes, pessoal não docente e direção do AEJR, enquanto participantes em atividades de cooperação europeia.

O Capítulo VI apresenta as conclusões do estudo, partindo da questão de partida e dos objetivos da investigação. São, ainda, descritas as sugestões de futuras investigações, as limitações e os principais contributos do estudo.

Por fim, apresentam-se as referências bibliográficas e outras fontes fundamentais no decurso da investigação e os anexos que incluem os dados referentes aos inquéritos por entrevista e questionário.

PARTE I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DA UNIÃO EUROPEIA

CAPÍTULO I

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DA UNIÃO EUROPEIA

O presente capítulo divide-se em duas partes principais: a primeira aborda as orientações da política educativa da União Europeia; a segunda explora a coordenada científica do estudo.

1.1. Orientações da Política Educativa da União Europeia

1.1.1. Fundação da União Europeia

A União Europeia (UE) é uma entidade política e económica que surgiu após a Segunda Guerra Mundial com o objetivo de promover a paz, a estabilidade e a cooperação económica entre os países europeus.

Este ambicioso projeto teve início com a Declaração Schuman, em 1950 (a qual propôs a criação da Comunidade Europeia do Carvão e do Aço), sendo, mais tarde, consolidado, em 1957, com a assinatura do Tratado de Roma, que estabeleceu a Comunidade Económica Europeia. Estes acontecimentos marcaram os primeiros passos da integração europeia, estabelecendo as fundações para a atual União Europeia.

A educação (apesar de não estar contemplada nos tratados iniciais da União Europeia, cujo foco incidia na integração económica e industrial) viria a assumir, especialmente após a década de 70, um papel fundamental neste processo. Esta evolução contribuiu para a formação de cidadãos informados e conscientes dos seus direitos e responsabilidades, como membros desta comunidade maior. Além disso, promoveu a compreensão das instituições e dos processos da UE, capacitando os cidadãos a participar, ativamente, no processo democrático e tornando-os participantes nas decisões que afetam as suas próprias vidas e que moldam o futuro da sociedade humana.

De igual modo, a promoção dos valores europeus de direitos humanos, igualdade e diversidade, tem sido um dos objetivos da UE no sentido de uma sociedade mais inclusiva.

Por outro lado, a educação na União Europeia também se tem adaptado às exigências de uma economia globalizada e em constante evolução. Deste modo, através de programas e políticas educativas comuns, a UE trabalha para criar um ambiente

propício para a aprendizagem ao longo da vida, procurando assegurar a igualdade no acesso à educação e a formação de cidadãos informados, comprometidos e preparados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo (Habermas, 2001).

A UE tem procurado desenvolver programas educativos projetados para desenvolver competências que respondam às necessidades do mercado de trabalho, formando indivíduos competitivos, a nível internacional. Para atingir estes objetivos, a UE procura implementar medidas educativas tendentes ao desenvolvimento de capacidades como o pensamento crítico, a resolução de problemas, a comunicação e a colaboração (Chopin & Foucher, 2018).

As políticas de cooperação entre os Estados-Membros da UE revelam-se essenciais para a promoção de uma educação de qualidade e inovadora. Através delas, as instituições educativas compartilham boas práticas, recursos e conhecimentos com vista a permitir a partilha e introduzir inovações nos sistemas educativos de todos os países membros. Tal cooperação inclui o intercâmbio de experiências em métodos de ensino, políticas de inclusão e estratégias de avaliação.

A educação assume, neste contexto, um papel multifacetado na construção da União Europeia, promovendo a integração cultural, a cidadania ativa, a coesão social e o desenvolvimento de competências necessárias para uma economia globalizada (Risse, 2010).

1.1.2. Documentos estruturantes da política educativa da União Europeia

Relativamente à política educativa da União Europeia, serão abordados alguns documentos estruturantes, pela sua relevância para a criação de uma política comum europeia de educação e dos programas de mobilidade.

Relatório “Apprendre à Être” (Faure *et al.*, 1972)

Comumente designado por “Relatório Faure”, o relatório *Apprendre à Être* foi elaborado pela Comissão Internacional sobre o Desenvolvimento da Educação da UNESCO (presidida por Edgar Faure) publicado em 1972. Trata-se de um documento importante que marcou a agenda educacional sobre a educação e os seus propósitos, tendo uma influência direta em vários documentos subsequentes. Nele são propostas alterações na forma como a educação é entendida, em particular no que respeita ao conceito de

educação ao longo da vida e à importância da formação integral do indivíduo, em termos de aptidões cognitivas e do desenvolvimento de qualidades pessoais e sociais.

Faure *et al.* (1972) propõem uma mudança na abordagem da educação por parte dos Estados-Membros, valorizando o desenvolvimento de aptidões para além do conhecimento académico e o reforço de uma educação ao longo da vida, de modo a que os cidadãos da UE possam enfrentar os desafios de uma sociedade em constante evolução.

Um dos principais contributos do Relatório Faure (Faure *et al.*, 1972) consiste na defesa de uma abordagem holística da educação — orientada para a aprendizagem ao longo da vida e para o desenvolvimento integral da pessoa (“Aprender a Ser”) — que se afirmou como precursora dos “quatro pilares da educação” propostos por Delors (1996).

A abordagem proposta no relatório *Apprendre à Être* teve uma influência significativa no debate educacional, quer a nível da Comissão Europeia, quer a nível mundial, ao propor uma visão mais ampla e abrangente da educação, focada na formação integral dos indivíduos e na adaptação às necessidades da sociedade moderna.

O relatório Faure (1972) marcou, assim, o debate educacional e desempenhou um papel precursor e influente na elaboração quer do Relatório Janne (1973) - *Para uma Política em Educação* - quer do relatório *Educação: Um Tesouro a Descobrir* (Delors, 1996), coordenado por Jacques Delors e publicado em 1996 pela Comissão Internacional da UNESCO sobre Educação para o Século XXI. Apesar de estes relatórios terem sido produzidos em contextos e épocas diferentes, compartilham ideias e conceitos-chave que indicam a influência do relatório Faure na elaboração do Relatório Janne e do Relatório Delors, conforme descrevemos, em seguida.

Relatório Janne “Para uma Política em Educação” (Janne, 1973)

O Relatório coordenado por Henri Janne, intitulado *For a Community Policy on Education*, publicado em 1973, constituiu um marco importante no desenvolvimento de uma política comunitária para a educação na Europa. Encomendado pela Comissão Europeia, este documento destacou a importância de uma abordagem integrada para a educação em toda a Comunidade Europeia. O relatório sublinhou que as necessidades económicas e profissionais dos cidadãos europeus não poderiam ser dissociadas da educação em geral.

Entre as suas principais recomendações, o relatório enfatizou:

- i) A integração de uma dimensão europeia na educação, sempre que possível, apesar dos desafios decorrentes do apego às nações históricas e do receio de criar um novo "poder" nacionalista europeu.
- ii) A importância da cooperação prática, como intercâmbios e a colaboração entre instituições educativas, para fomentar o entendimento mútuo e superar estereótipos e preconceitos históricos entre os povos europeus.
- iii) O desenvolvimento de uma política comunitária para o ensino de línguas, cooperação universitária, reconhecimento de diplomas e promoção de mobilidade e intercâmbios.
- iv) O incentivo ao conhecimento mútuo dos países europeus e à revisão dos manuais de História para remover conteúdos nacionalistas.
- v) A promoção de uma cidadania europeia que valorizasse o pluralismo e a democracia, além de apoiar novas abordagens pedagógicas e o uso de tecnologias educacionais.

Este relatório é visto como um dos primeiros esforços para coordenar políticas educativas a nível europeu, traçando diretrizes que viriam a influenciar o desenvolvimento dos programas educacionais da União Europeia, incluindo o Programa Erasmus, bem como outras iniciativas a nível da cooperação educativa.

Tanto o Relatório Faure (1972), quanto o Relatório Janne (1973) partilham a visão da educação permanente. O Relatório Faure, apresentando um âmbito global, defende a educação ao longo da vida para o desenvolvimento integral do ser humano, enquanto o Relatório Janne aplica esses princípios ao contexto europeu, propondo políticas concretas para a educação contínua na Europa. Ambos os relatórios têm por objetivo promover a adaptação da educação às mudanças sociais e tecnológicas.

Relatório “Educação: um Tesouro a Descobrir” (Delors, 1996)

O relatório *Educação: Um Tesouro a Descobrir* (Delors, 1996), da responsabilidade da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), foi publicado em 1996 pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, liderada por Jacques Delors, então já ex-Presidente da Comissão Europeia.

Jacques Delors, nascido em 20 de julho de 1925, em Paris, desempenhou o cargo de Ministro da Economia e Finanças da França, tendo sido um dos grandes impulsionadores da criação da atual União Europeia, assumindo, em janeiro de 1985 a Presidência da Comissão Europeia (CE), graças ao apoio do presidente francês, François Mitterrand, e do chanceler alemão, Helmut Kohl. Exerceu o cargo de 1985 a 1994, tendo o seu mandato ficado marcado pelo alargamento da Comunidade aos países ibéricos, pela adoção do Ato Único Europeu e pela assinatura do Tratado de Maastricht.

Delors é reconhecido, sobretudo, pelo seu papel como líder da Comissão Europeia durante um período de mudanças significativas na UE. Durante a sua presidência, Delors promoveu uma visão de uma Europa unida e coesa, com ênfase na integração económica, social e política. O seu mandato permitiu consolidar a valorização da educação enquanto ferramenta essencial para o desenvolvimento humano e para a coesão social e económica da União Europeia, deixando um legado significativo na construção da UE, em especial no contexto educativo.

Delors teve um papel fundamental na coordenação dos trabalhos e na apresentação deste relatório centrado nos “Quatro Pilares da Educação”, o qual teve como objetivo fornecer orientações e perspetivas para o desenvolvimento educacional no século XXI. De acordo com o relatório Delors, a educação deve transmitir, de facto, de forma eficaz, cada vez mais “saberes” e “saber-fazer evolutivos”, adaptados à civilização cognitiva, os quais constituem as bases das competências do futuro (Delors, 1996).

Delors, enquanto ex-presidente da Comissão Europeia, acreditava que a educação desempenhava um papel crucial na formação da identidade europeia e na construção de uma cidadania ativa, entendendo a educação como um meio para promover a compreensão mútua, o respeito pela diversidade cultural e a coesão social dentro da União Europeia. Esta sua visão abrangente sobre a educação influenciou políticas e estratégias educativas em toda a Europa, contribuindo para uma abordagem mais integrada do desenvolvimento social e económico, orientada para a valorização e bem-estar dos cidadãos.

Para além do relatório sobre educação, Delors também contribuiu para a promoção de programas de intercâmbio e cooperação educativa entre os Estados-Membros da União Europeia. Delors reconhecia que a mobilidade e a troca de conhecimento entre os países eram elementos essenciais para fortalecer os laços entre os cidadãos europeus, contribuindo, de forma decisiva, para a construção e coesão da UE.

Os Quatro Pilares da Educação

Para Delors, a educação é um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento humano, aperfeiçoando as capacidades, conhecimentos e competências dos indivíduos e, por conseguinte, contribuindo para o progresso da sociedade.

Os Quatro Pilares — Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Conviver e Aprender a Ser — destacavam a importância, para a construção da UE, da adoção de uma educação holística que promovesse a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento integral dos indivíduos (Delors, 1996).

Aprender a Conhecer

O primeiro pilar, "Aprender a Conhecer", é um princípio essencial que redefiniu a forma como a educação é concebida e implementada em todo o mundo. Este pilar enfatiza a importância do desenvolvimento do pensamento crítico, da curiosidade intelectual e da capacidade de procurar e compreender informações.

"Aprender a Conhecer" refere-se ao desenvolvimento de uma sólida base de conhecimentos e aptidões que permitam aos indivíduos explorar, compreender e interagir eficazmente com a sociedade e com o mundo que os rodeia. Trata-se de adquirir competências cognitivas, de pensamento crítico e de resolução de problemas que capacitam as pessoas para analisar informações, refletir sobre questões complexas e tomar decisões fundamentadas. A prioridade deste primeiro pilar centra-se na construção ativa do conhecimento, na capacidade de questionar, na curiosidade intelectual e na procura constante da aprendizagem e do conhecimento.

Este pilar pretende ir além da abordagem tradicional da educação centrada na mera transmissão de conteúdos e informações, colocando a tónica na importância de desenvolver a capacidade dos alunos para aprenderem a aprender, promovendo a autonomia intelectual e o pensamento crítico. Deste modo, ao adquirirem competências essenciais, como a pesquisa, análise e síntese de informações, os indivíduos tornam-se atores ativos no processo de construção do conhecimento, em vez de meros recetores passivos dos saberes transmitidos por outros.

A concretização deste pilar pressupõe uma educação projetada de forma a estimular a curiosidade natural das pessoas, encorajando-as a explorar diversos tópicos e disciplinas. Para além disso, a educação deverá promover a interdisciplinaridade, permitindo que os estudantes estabeleçam ligações entre diferentes áreas de conhecimento.

Para Delors (1996), a tecnologia desempenha, de igual modo, um papel significativo neste processo, proporcionando acesso a uma vasta gama de recursos e informações, além de ferramentas para a colaboração e a aprendizagem autónoma. Será esta tecnologia que, colocada ao serviço da educação, permitirá que os indivíduos assumam um papel fundamental na construção do seu próprio conhecimento e assumam o papel principal no seu próprio processo de aprendizagem, escolhendo onde e como aprender com base no diagnóstico das suas próprias necessidades, objetivos e interesses.

Deste modo, "Aprender a Conhecer", não se limita ao ambiente formal de ensino, mas extravasa o papel da educação para a vida quotidiana e para as competências necessárias ao sucesso numa sociedade multidimensional. Para Delors (1996), a promoção da aprendizagem ao longo da vida é essencial, uma vez que o conhecimento está em constante evolução e os indivíduos devem estar preparados para se adaptarem, constantemente, a novas situações e aos novos desafios com que são confrontados, quer em termos sociais, quer em termos profissionais.

Aprender a Fazer

O segundo pilar do relatório *Educação: Um Tesouro a Descobrir* (Delors, 1996), debruça-se sobre o conceito de "Aprender a Fazer", que introduz uma mudança paradigmática na abordagem à educação, retirando a primazia à aprendizagem teórica e destacando a importância de desenvolver aptidões práticas e competências pessoais que permitam aos indivíduos aplicar o conhecimento de maneira eficaz e construtiva.

"Aprender a Fazer" enfatiza a necessidade de interligar a aprendizagem com a realidade, permitindo aos alunos aplicar os conhecimentos adquiridos para resolver problemas, criar produtos, tomar decisões e enfrentar desafios do quotidiano. Neste sentido, a educação não se restringe apenas à aquisição de informações teóricas, mas, também, se concentra no modo como esses conhecimentos podem ser transformados em ações concretas que tenham impacto positivo na vida das pessoas e na sociedade como um todo.

"Aprender a Fazer" sublinha a necessidade de interligar a aprendizagem com o mundo real, indo além da transmissão passiva de informações, incentivando os alunos a envolverem-se ativamente em projetos, atividades práticas e situações do mundo real, incluindo o desenvolvimento de competências práticas, como a resolução de problemas, o pensamento criativo, o trabalho em equipa, a comunicação eficaz e a capacidade de adaptação a novos desafios.

Uma das principais premissas do pilar "Aprender a Fazer" é a valorização da aprendizagem contextualizada que permita desenvolver e avaliar o desempenho dos alunos em situações ou contextos reais e ligados ao quotidiano.

Tal premissa, implica que a educação não deve ser isolada do ambiente em que os conhecimentos serão aplicados. Pelo contrário, ela deve considerar os contextos sociais, culturais e económicos em que os indivíduos vivem e trabalham. Esta aprendizagem prática também é impulsionada pela interação com a comunidade, através de colaborações com organizações locais, desenvolvendo práticas de aprendizagem no mundo real.

Além disso, este pilar enfatiza a importância do desenvolvimento de competências profissionais e técnicas, preparando os indivíduos para o mercado de trabalho e para contribuírem, de forma significativa, para a economia e para a sociedade, incluindo o estímulo ao empreendedorismo, à inovação e à capacidade de adaptação às mudanças tecnológicas e às transformações do mundo laboral.

"Aprender a Fazer" está alinhado com a promoção da cidadania ativa e responsável, incentivando os indivíduos a envolverem-se nas questões da comunidade e a contribuírem para o bem-estar coletivo. Esta abordagem valoriza a educação como uma ferramenta para a autorrealização, a melhoria da qualidade de vida das pessoas e o desenvolvimento sustentável das nações (Delors, 1996).

Assim, o segundo pilar do relatório de Delors destaca a importância de capacitar os indivíduos de modo a que estes transformem o conhecimento em ações concretas e impactantes na sociedade. "Aprender a Fazer" é um convite para que a educação seja uma experiência significativa e relevante, que prepare os alunos para enfrentarem desafios do mundo real e para contribuírem para uma sociedade mais dinâmica, produtiva e participativa (1996).

Aprender a Ser

O terceiro pilar, "Aprender a Ser", faz um apelo à transformação integral dos indivíduos, destacando o desenvolvimento pessoal, a autoconsciência e a construção de uma identidade sólida. Ressalta, ainda, a importância de cultivar as dimensões internas do cidadão, como a autoestima, a autonomia, a criatividade, a capacidade de reflexão e a construção de valores éticos.

Este pilar reconhece que a educação não se deve limitar apenas à acumulação de conhecimentos, mas deverá, de igual modo, promover o crescimento interno, permitindo que as pessoas explorem e expressem as suas capacidades individuais. "Aprender a Ser" sugere que a educação deve ser um processo que vise o desenvolvimento completo das capacidades humanas, considerando as dimensões intelectuais, emocionais, éticas e espirituais. Deste modo, defende uma transformação dos sistemas educativos de modo a possibilitarem a criação de ambientes que permitam aos alunos descobrir e explorar as suas paixões, interesses e talentos, incentivando a procura pelo autoconhecimento e pela autorrealização (Delors, 1996).

Este pilar pressupõe, como ideia central, a promoção da educação ao longo da vida, a qual vai além dos limites formais da escolaridade. "Aprender a Ser" reconhece que a aprendizagem é um processo contínuo e que a educação não termina quando se sai da escola. Tal constitui um incentivo para que os indivíduos continuem o seu desenvolvimento pessoal e profissional ao longo de toda a vida, adaptando-se às mudanças e desafios que surgem.

Assumindo a educação um papel fundamental no bem-estar do ser humano, este pilar destaca a importância de construir valores éticos sólidos e de formar cidadãos responsáveis e comprometidos com o bem-estar coletivo. "Aprender a Ser" reforça, igualmente, o papel da educação no desenvolvimento do pensamento crítico e da consciência social, capacitando as pessoas para a tomada de decisões informadas e éticas que beneficiem a sociedade como um todo.

"Aprender a Ser" contempla a necessidade do desenvolvimento da criatividade e da capacidade de adaptação, reconhecendo que o mundo está em constante mudança e

que as pessoas precisam ser capazes de se adaptar a novos contextos, resolver problemas complexos e inovar em diferentes áreas da vida. Deste modo, o terceiro pilar do relatório Delors desafia a educação a ir além da transmissão de conhecimento, promovendo a formação integral dos indivíduos, valorizando a autodescoberta, o crescimento pessoal e o desenvolvimento de valores éticos, capacitando os alunos a construir uma identidade sólida, a serem cidadãos responsáveis e a enfrentarem os desafios da vida com criatividade e resiliência (Morin, 2000).

Aprender a Conviver

O quarto pilar do relatório *Educação: Um Tesouro a Descobrir* (Delors, 1996) é "Aprender a Conviver". Este pilar reconhece a importância fundamental das relações interpessoais, da interação social e da construção de uma sociedade harmoniosa e solidária por meio da educação.

"Aprender a Conviver" destaca a necessidade de promover a compreensão mútua, o respeito pela diversidade cultural, a cooperação e a resolução pacífica de conflitos. Reconhece que o mundo é marcado por uma rica pluralidade de culturas, tradições e perspectivas e defende que a educação deve ser um instrumento para superar preconceitos, discriminação e divisões sociais.

Um dos principais objetivos deste pilar é a promoção de uma cultura de paz e cidadania global. Propõe que a educação deve fornecer aos indivíduos as ferramentas para se tornarem cidadãos responsáveis, capazes de dialogar, colaborar e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, envolvendo a promoção da empatia, da comunicação eficaz e do entendimento das diferentes perspectivas presentes na sociedade.

"Aprender a Conviver" está, de igual modo, associado à educação para a participação democrática e para a cidadania ativa, incentivando os alunos a envolverem-se e a desempenharem um papel ativo na vida social, política e comunitária, contribuindo para a tomada de decisões coletivas e para a promoção do bem comum. Esta postura participante e interventiva implica o desenvolvimento de aptidões de diálogo, negociação e colaboração, além do entendimento dos direitos e responsabilidades dos cidadãos.

"Aprender a Conviver" reconhece que a educação deve promover o bem-estar emocional e social dos indivíduos, preparando-os para enfrentar as complexidades da sociedade contemporânea.

No contexto da globalização própria do século XXI e das rápidas mudanças sociais, "Aprender a Conviver" destaca a importância de uma educação que prepare os alunos para a diversidade cultural, o multiculturalismo e as relações internacionais.

Este pilar propõe que a educação contribua para que os indivíduos compreendam as interligações globais, apreciem a riqueza das diferentes culturas e trabalhem juntos para enfrentar desafios globais, como a pobreza, as mudanças climáticas e os conflitos.

Assim, o quarto pilar do relatório de Jacques Delors, destaca a importância de promover relações interpessoais saudáveis, o respeito pela diversidade e a construção de uma sociedade harmoniosa, solidária, mais justa, inclusiva e sustentável.

Os Quatro Pilares da Educação apresentados no relatório *Educação: Um Tesouro a Descobrir* (Delors, 1996), coordenado por Delors (1996), proporcionam-nos uma abordagem abrangente para a formação integral dos indivíduos e representam os fundamentos para uma educação relevante, capaz de preparar os indivíduos para enfrentar os desafios da vida, contribuir para a sociedade e promover um desenvolvimento sustentável. Estes pilares continuam, nos dias de hoje, a ser uma inspiração para educadores, formuladores de políticas e sociedades em todo o mundo, na procura de um ensino de qualidade e de uma formação completa para todos (Gardner, 1994).

O Relatório Delors expande e atualiza as ideias centrais dos Relatórios Faure (1972) e Janne (1973), destacando a educação ao longo da vida como o caminho a seguir para enfrentar os desafios do século XXI. Os três relatórios sublinham a importância da educação como um processo contínuo, que vai além do ensino formal, sendo vital para o desenvolvimento pessoal, social e profissional numa sociedade em constante mudança.

A importância do relatório “Educação, um tesouro a descobrir” (Delors, 1996) na construção da política educativa da UE

O relatório *Educação: Um Tesouro a Descobrir* (Delors, 1996), coordenado por Jacques Delors e desenvolvido pela Comissão Internacional sobre Educação para o século

XXI, teve diversas consequências significativas na construção da política educativa a nível da União Europeia, bem como a nível global. Embora não tenha um impacto direto e imediato na formulação de políticas específicas, o relatório desencadeou um diálogo fundamental sobre os objetivos e diretrizes da educação nos Estados-Membros e influenciou a forma como a educação é concebida e abordada em cada país.

De acordo com Scott e Hawke (2003), Tawil e Cougoureux (2013), Robertson (2015), UNESCO (2015), algumas das consequências mais significativas do relatório incluem:

i) Desenvolvimento de uma visão holística da educação: o relatório enfatizou a necessidade de uma abordagem mais abrangente da educação, que não se limitasse à transmissão de conhecimento académico, mas incluisse, também, a formação de cidadãos ativos, criativos e responsáveis. Esta visão holística teve impacto na forma como os sistemas educativos foram repensados para abranger aspetos como valores, aptidões socioemocionais e desenvolvimento pessoal.

ii) Ênfase nos quatro pilares da educação propostos por Delors (Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Conviver e Aprender a Ser), os quais influenciaram a elaboração de currículos mais integrados e relevantes. Os sistemas educativos passaram a valorizar não apenas a aquisição de conhecimentos, mas, também, a aplicação prática, a colaboração e a formação integral dos estudantes.

iii) Ênfase no programa de Educação ao Longo da Vida: o relatório destacou a importância da educação contínua ao longo da vida, reconhecendo que a aprendizagem não se limita ao período escolar, constituindo um processo contínuo. Esta abordagem influenciou políticas e programas de formação e capacitação para adultos, promovendo a atualização constante das aptidões e conhecimentos.

iv) Desenvolvimento de uma abordagem centrada no aluno: o relatório defendeu uma abordagem centrada no aluno, enfatizando a necessidade de adaptar a educação às necessidades e interesses individuais dos estudantes. Esta abordagem teria uma influência significativa a nível da pedagogia, promovendo práticas de ensino mais personalizadas e diferenciadas.

v) Garantia da Inclusão e Diversidade: o relatório incentivou a promoção da inclusão e o respeito pela diversidade nos sistemas educativos e, através disso, influenciou políticas voltadas para a igualdade de oportunidades, a acessibilidade e a adaptação das práticas educativas para atender a estudantes com diferentes aptidões e origens culturais.

vi) Promoção de Políticas de Educação para a Cidadania Global: o relatório contribuiu para a promoção da cidadania global, realçando a importância da compreensão intercultural, da paz e da cooperação global, o que influenciaria a integração de temas como a cidadania, os direitos humanos e a responsabilidade social nos currículos educativos.

vii) Influência nos debates educativos: embora não tenha sido um documento de implementação direta, o relatório *Educação: um Tesouro a Descobrir* (Delors, 1996) influenciou os debates educativos e as políticas nos países da União Europeia, tendo as ideias e os princípios apresentados no relatório sido discutidos (em consequência do debate gerado em torno do mesmo) e incorporados em diversas iniciativas e estratégias educativas.

Deste modo, embora não tenha causado mudanças radicais instantâneas, o relatório viria a ter um impacto duradouro na conceção e no desenvolvimento das políticas educativas a nível nacional e internacional. As ideias nele contidas, apresentando uma visão holística da educação, a promoção de valores, a cidadania global e o papel da educação ao longo da vida, continuam a influenciar as discussões sobre o futuro da educação na União Europeia e em todo o mundo (Tawil & Cougoureux, 2013).

Vários são os autores que refletem sobre conceitos que se alinham com a abordagem holística proposta pelo relatório *Educação: Um Tesouro a Descobrir* (Delors, 1996), tendo, as suas perspetivas, servido de base ou enriquecido a discussão sobre a educação integral e o desenvolvimento das múltiplas dimensões dos indivíduos, enquanto cidadãos europeus.

Robinson (2001, 2009) defende a necessidade de uma educação que valorize a criatividade, a diversidade de capacidades, inteligências e competências e a aplicação prática do conhecimento de acordo com os princípios presentes nos quatro pilares de Delors.

Também Morin (2000), na sua obra *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*, destaca a importância de uma educação que promova a compreensão da complexidade do mundo e o desenvolvimento da cidadania ativa, conceitos consonantes com os pilares de Delors.

Em linha com o relatório Delors, o autor propõe sete saberes fundamentais que deverão ser incorporados na educação para preparar os indivíduos para lidar com as

incertezas, contradições e interligações da sociedade atual. Estes saberes incluem a compreensão da condição humana, o ensino da ética, a cidadania planetária, o conhecimento das incertezas, a compreensão do conhecimento, a transdisciplinaridade e a educação para enfrentar o futuro.

Para Morin, a abordagem transdisciplinar visa superar as limitações do pensamento disciplinar estreito que, muitas vezes, fragmenta o conhecimento e dificulta a compreensão completa dos problemas enfrentados pela humanidade. Esta abordagem revela ser particularmente relevante para lidar com questões complexas e globais, como mudanças climáticas, saúde pública e problemas socioeconômicos, que exigem uma visão mais integrada e holística.

Morin enfatiza, ainda, a importância de uma abordagem interdisciplinar que integre diferentes formas de conhecimento e que promova a reflexão crítica, a criatividade e a capacidade de lidar com a complexidade. O autor argumenta que a educação, além da transmissão de informações, deve desenvolver a capacidade dos indivíduos de se adaptarem e contribuírem, de forma consciente e responsável, para a construção de um mundo mais justo e sustentável (Morin, 2000).

Também Gardner (1994), na sua obra *Teoria das Inteligências Múltiplas*, reconhece a diversidade de aptidões e talentos que os indivíduos possuem. A sua perspectiva identifica-se com o pilar de "Aprender a Fazer", do relatório de Delors, que enfatiza a aplicação prática do conhecimento. Gardner acredita que uma educação eficaz deve proporcionar oportunidades para os estudantes aplicarem a sua aprendizagem de maneiras concretas e significativas.

Este autor não apenas destaca a diversidade de aptidões individuais, como, também, defende que o sistema educativo deveria adaptar-se a esta diversidade, valorizando as potencialidades únicas de cada indivíduo. Desde modo, o pensamento e investigação de Gardner inspiram os educadores a adaptarem as suas abordagens pedagógicas de modo a atenderem às diferentes formas de inteligência dos alunos, promovendo a criatividade, a resolução de problemas e a aprendizagem prática em diversas áreas do conhecimento (Gardner, 1994).

Por sua vez, Dewey (1988) destaca a importância da aprendizagem experiencial e da aplicação prática do conhecimento no processo educativo. O autor defende que a aprendizagem deve ser uma experiência ativa e envolvente na qual os alunos absorvem informações mas, também, participam, ativamente, da construção do conhecimento.

Defende, ainda, que os estudantes aprendem melhor quando estão envolvidos em atividades práticas e em situações do mundo real. Esta abordagem alinha-se, perfeitamente, com o pilar de "Aprender a Fazer" do relatório de Delors, que enfatiza a importância de aplicar o conhecimento de forma prática.

Além disso, Dewey ressalta, de igual modo, a necessidade de uma aprendizagem contextualizada, ou seja, a ideia de que o conhecimento deve ser adquirido dentro do contexto em que será aplicado, defendendo que os estudantes devem entender a relevância do que estão a aprender, bem como o modo como podem aplicá-lo à sua vida diária. Assim, o pensamento do autor está em sintonia com o princípio de valorizar a aprendizagem contextualizada, presente nos quatro pilares da educação propostos por Delors, promovendo uma abordagem mais significativa e contextualizada da aprendizagem.

Kolb (1984), na sua "Teoria da Aprendizagem Experiencial", propõe um modelo cíclico de aprendizagem, composto por quatro etapas interligadas: experiência concreta, observação reflexiva, concetualização abstrata e experimentação ativa. O autor defende que a aprendizagem eficaz envolve a interação entre estas etapas, nas quais os alunos vivenciam situações reais, refletem sobre as suas experiências, desenvolvem conceitos abstratos a partir delas e, finalmente, aplicam estes conceitos em novas situações. Esta abordagem, está, de igual modo, refletida no pilar de "Aprender a Fazer".

De igual modo, a relação entre as ideias de Piaget (1932) e o pilar "Aprender a Conhecer", proposto por Delors (1996), é visível na ênfase colocada pelo autor no desenvolvimento do pensamento crítico, da resolução de problemas e da exploração ativa do ambiente como base para a aquisição do conhecimento, compreensão do mundo, para o desenvolvimento das aptidões intelectuais, bem como na formação integral dos indivíduos.

Vygotsky (1978), por sua vez, enfatiza a importância da interação social e da zona de desenvolvimento proximal na aprendizagem, em linha com o pilar "Aprender a Conviver". A sua abordagem enfatiza a importância da interação social e da zona de desenvolvimento proximal (ZDP) na aprendizagem das crianças.

Illich (1971), na sua obra *Deschooling Society*, critica o sistema educativo tradicional e defende uma educação mais autónoma e centrada no aluno — princípios que dialogam com os quatro pilares. O autor argumenta que as instituições educativas

tradicionais, frequentemente, limitam o potencial dos alunos ao impor estruturas rígidas e padronizadas de ensino.

Defende, de igual modo, o autor, que a educação deve ir além da transmissão de conhecimentos e deve concentrar-se no desenvolvimento de aptidões, valores e atitudes que capacitem os indivíduos a tornarem-se cidadãos ativos, críticos e reflexivos. O autor critica a noção de que a aprendizagem só pode ocorrer dentro do ambiente escolar e defende a ideia de que a educação deve ser um processo autónomo e autodirigido, em que os indivíduos possam explorar os seus interesses e aprender de acordo com as suas próprias necessidades e ritmos (Aprendizagem ao Longo da Vida, um conceito que abordaremos adiante).

As ideias de Illich (1971) estão alinhadas com o pilar mencionado "Aprender a Ser", o qual enfatiza o desenvolvimento integral do indivíduo e a capacidade de autoconhecimento, autodesenvolvimento e autorrealização. O autor acredita que a educação deve capacitar os indivíduos de modo a tornarem-se seres autónomos, críticos e autossuficientes.

Esta visão disruptiva da educação, partilhada por Illich, contribuiu para o questionamento das estruturas tradicionais e incentivou a procura por alternativas mais centradas no aluno, na autonomia e na aprendizagem ao longo da vida (um dos valores fundamentais presentes no Programa Erasmus+).

Tawil e Cougoureux (2013) referem que os Relatórios Faure (1972), Janne (1973) e Delors (1986) partilham várias visões fundamentais sobre a educação:

i) Colocam a ênfase na educação integral do indivíduo, destacando a importância de uma educação que se concretiza além da simples transmissão de conhecimento. Todos os relatórios defendem uma abordagem abrangente que desenvolva capacidades cognitivas, socioemocionais e valores éticos.

ii) Promovem a aprendizagem ao longo da vida, reconhecendo que a educação deve ser contínua e adaptada às mudanças sociais e tecnológicas. Esta ideia é uma constante nos três relatórios, que sublinham a necessidade de preparar os cidadãos para uma sociedade em constante evolução.

iii) Enfatizam a importância de sistemas educativos flexíveis e adaptáveis, que atendam às necessidades e aspirações individuais, respeitando a diversidade cultural e social. Os três documentos defendem a adaptação dos sistemas educativos às realidades locais e globais.

iv) Referem a importância de preparar os cidadãos para uma participação ativa na sociedade, realçando o desenvolvimento de valores, capacidades e atitudes necessárias para enfrentar os desafios do mundo moderno. Todos eles sublinham o papel da educação na formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a sociedade.

v) Reconhecem a importância de oferecer uma educação de qualidade, que promova o desenvolvimento pleno das potencialidades dos indivíduos. Em todos os relatórios, a educação de qualidade é vista como essencial para o progresso individual e coletivo.

É, pois, possível identificar um fio condutor de ideias comuns a estes trabalhos. O relatório Faure (1972), ao explorar os princípios de uma educação abrangente e orientada para o desenvolvimento humano, influenciou o pensamento e os debates educativos que culminaram no relatório de Delors, o qual evidencia a importância dos quatro pilares da educação como uma síntese destas ideias. Deste modo, pode dizer-se que o relatório Faure foi precursor ao lançar as bases para a discussão sobre a educação do século XXI, a qual, posteriormente, foi aprofundada e sistematizada pelo relatório de Delors.

Debesse (1992) na sua obra *História da Pedagogia*, aborda a influência do relatório Faure na evolução das discussões educativas ao longo do século XX. O autor destaca como o relatório Faure trouxe ao debate educacional europeu a importância da educação ao longo da vida, realçando que a aprendizagem não deve ser restrita apenas à infância e adolescência, mas que deverá ter continuidade ao longo de toda a vida. Esta abordagem contribuiu para uma mudança de paradigma na forma como a sociedade compreende a educação, valorizando-a como um processo contínuo que ocorre em diversos contextos e em diferentes fases da vida.

Por sua vez, Hake (2017), no seu artigo *Strange Encounters on the Road to Lifelong Learning*, analisa o Relatório Janne de 1973 no contexto das políticas educacionais da Comunidade Económica Europeia. O autor aborda o modo como o relatório tratou de questões como a educação permanente e a licença remunerada para estudos, aspetos fundamentais para a harmonização das políticas educativas entre os Estados-Membros. Hake coloca o Relatório Janne em paralelo com os Relatórios Faure e Delors, destacando a visão comum de educação ao longo da vida e a ênfase no desenvolvimento e harmonização das políticas educativas europeias.

Também Borges, no artigo intitulado "As Ideias Fundamentais dos Relatórios Faure e Delors e a Educação ao Longo da Vida" (2007), destaca como ambos os relatórios ressaltam a necessidade de expandir o conceito tradicional de educação, indo além dos limites das instituições escolares e reconhecendo a importância da aprendizagem em todos os estágios da vida. Tanto o relatório Faure, quanto o relatório Delors reconhecem a educação como um processo contínuo e integral, desde a primeira infância até a idade adulta, o qual não se restringe apenas ao ambiente escolar.

Mueller (2017) caracteriza os relatórios Faure (1972) e Delors (1996) como documentos fundamentais para a educação, destacando o foco na educação integral e no conceito de educação ao longo da vida. Para o autor, ambos os relatórios defendem o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e éticas, preparando os indivíduos para enfrentar os desafios de um mundo em transformação. O relatório Delors, com os seus quatro pilares da educação, é visto como uma síntese das ideias propostas por Faure. No entanto, o autor também alerta que essas ideias progressistas têm sido, progressivamente, diluídas em políticas mais tecnicistas, focadas na formação para o mercado de trabalho.

De igual modo, Kerry (2000), na sua obra *Curriculum History*, aborda a influência significativa dos relatórios Faure e Delors na configuração do pensamento educacional moderno. O autor analisa a forma como estes relatórios influenciaram o modo como a educação é abordada nas escolas e como as ideias presentes nestes documentos impactaram a formação de professores, a concepção de competências essenciais e a procura por uma educação mais aberta e abrangente, incentivando a criação de programas educativos mais flexíveis, capazes de atender às necessidades de um mundo em transformação (Kerry, 2000).

Tanto o relatório Delors (1986), quanto os relatórios Faure (1972) e Janne (1973) compartilham a visão de que a educação desempenha um papel essencial na construção de um futuro melhor e mais justo, considerando, ambos, essa visão como uma "utopia necessária" e vital para a sociedade. Tal como refere Delors,

(...) A educação suportada numa aprendizagem que se depreende ao longo da vida e que assenta numa visão de um mundo mais justo e equitativo. A educação apresenta-se, assim, não só como arma transformadora para um mundo mais

equitativo e sustentável, mas, também, como “um gesto de amor à infância e à juventude” (1996, p. 11).

Relatório "Repensar a Educação: rumo a uma educação mais aberta”

(Parlamento Europeu, 2013)

Na sequência da criação e desenvolvimento dos programas de cooperação europeia, o Relatório "Repensar a Educação: Rumo a uma educação mais aberta, inclusiva e inovadora" foi lançado pela Comissão Europeia em 2013 e atualizado em 2015. Este documento surge como resposta aos desafios em constante evolução enfrentados pela sociedade, propondo estratégias para uma educação que prepare os cidadãos para um mundo em rápida transformação. Revisitando e atualizando as ideias centrais do Relatório Delors (1996), o relatório de 2013 coloca a ênfase numa educação mais flexível e inclusiva, em sintonia com os objetivos da Estratégia de Lisboa (e do mais recente quadro Educação e Formação 2020), reafirmando a importância da educação ao longo da vida e a centralidade do aluno no processo educativo.

Uma das dimensões do relatório é a promoção da educação ao longo da vida, reconhecendo que a aprendizagem não se limita apenas aos anos de ensino formal, mas deve ser um contínuo, adaptável às necessidades individuais e às mudanças no mercado de trabalho, incluindo a valorização da aprendizagem informal e não-formal, que ocorre fora das instituições tradicionais de ensino.

Além disso, o relatório enfatiza a importância da equidade e da inclusão na educação, destacando a necessidade de garantir que todos os grupos sociais tenham igual acesso a oportunidades educativas de qualidade, independentemente de sua origem socioeconómica, cultural ou de outros fatores. Neste relatório, a diversidade é vista como uma força e a educação deve ser adaptada para atender às diversas necessidades dos alunos.

A inovação é outro aspeto central abordado no relatório, o qual reconhece a influência crescente da tecnologia na educação e sugere a integração de abordagens pedagógicas inovadoras, bem como o uso de tecnologias digitais, métodos colaborativos e uma aprendizagem baseada em projetos. Estas abordagens visam preparar os alunos

para lidarem com um mundo em constante evolução e promover capacidades como pensamento crítico, resolução de problemas e criatividade.

O relatório destaca, ainda, a importância da colaboração entre diferentes atores, incluindo governos, instituições educativas, setor privado e sociedade civil, na promoção de uma educação de qualidade e de uma abordagem mais integrada e eficaz dos desafios educativos.

Em síntese, o relatório "Repensar a Educação: rumo a uma educação mais aberta" procura refletir sobre o modo como a educação é concebida e praticada na União Europeia, promovendo uma educação ao longo da vida, a equidade, a inclusão e a inovação como pilares fundamentais para uma educação mais adaptável e relevante num mundo em constante mudança.

A Agenda de Competências para a Europa (Comissão Europeia, 2020)

A “Agenda de Competências para a Europa” (2020) é uma iniciativa da Comissão Europeia que se destina a fortalecer as competências dos cidadãos da União Europeia. É parte integrante de uma abordagem mais abrangente da Comissão para enfrentar os desafios da globalização, da transição digital e demográfica e do desenvolvimento sustentável, garantindo que os cidadãos da UE tenham as competências necessárias para se adaptarem ao mercado de trabalho em rápida evolução e à sociedade digital cada vez mais presente.

A Agenda de Competências para a Europa integra 12 ações:

i) Pacto para as Competências: mobiliza recursos e esforços conjuntos para o desenvolvimento das capacidades profissionais, destacando a importância da colaboração entre diversos setores.

ii) Reforço da informação estratégica sobre competências: utiliza ferramentas analíticas para antecipar as necessidades futuras a nível de capacidades requeridas pelo mercado de trabalho.

iii) Apoio da UE a ações nacionais de melhoria das competências: oferece suporte e financiamento a programas que visam elevar o nível de capacidades dos cidadãos nos Estados-Membros.

iv) Recomendação sobre ensino e formação profissionais: sugere a modernização do ensino profissional para atender às necessidades atuais do mercado.

v) Implementação da iniciativa "Universidades Europeias": promove a cooperação e a excelência no ensino superior através do estreitamento de laços entre universidades europeias.

vi) Desenvolvimento de competências para transições ecológica e digital: prepara a força de trabalho para os desafios e oportunidades das transições ecológica e digital.

vii) Aumento de diplomados em STEM: incentiva a educação em ciências, tecnologia, engenharia e matemática, fundamentais para a inovação.

viii) Promoção de competências para a vida: enfatiza o desenvolvimento de competências pessoais e sociais essenciais para a adaptação a um mundo em constante mudança.

ix) Iniciativa de contas individuais de aprendizagem: facilita a gestão pessoal e a aprendizagem contínua, permitindo aos indivíduos controlarem o desenvolvimento das suas capacidades.

x) Abordagem europeia das microcredenciais: reconhece, formalmente, aprendizagens específicas e de curta duração, facilitando a atualização e o reconhecimento de novas competências.

xi) Nova plataforma Europass: oferece uma ferramenta online para gestão de carreira e procura de oportunidades de aprendizagem, fortalecendo a visibilidade das capacidades e competências.

xii) Melhoria do apoio ao investimento em competências: propõe estratégias para ampliar o investimento em desenvolvimento de capacidades, utilizando fundos públicos e privados.

Esta agenda é uma parte crucial da estratégia da UE para fortalecer a competitividade, promover a justiça social e a resiliência, bem como o crescimento económico e social sustentáveis; promove a formação contínua, a inclusão e a colaboração entre diferentes setores; destaca a importância das tecnologias digitais, procura facilitar o reconhecimento de competências em toda a UE e incentiva o empreendedorismo, a inovação, garantindo que os cidadãos e as empresas estejam preparados para enfrentar os desafios e aproveitar as oportunidades do século XXI.

1.2. Coordenada Científica do estudo: cidadania europeia, educação ao longo da vida, aprendizagem ao longo da vida, dimensão europeia da educação.

Atendendo ao objeto de estudo da investigação, a coordenada científica do estudo estruturou-se em torno dos conceitos de cidadania europeia, educação ao longo da vida, aprendizagem ao longo da vida e a dimensão europeia da educação.

1.2.1. Cidadania Europeia

A década de 1980, constituindo um período de significativas transformações políticas e sociais na Europa, ficou marcada por eventos que tiveram um profundo impacto na configuração do continente. A queda do Muro de Berlim, em 1989, marcou o colapso do comunismo, o fim da Guerra Fria e a expansão e fortalecimento da União Europeia, através da adesão de países mediterrânicos, como Espanha, Portugal e Grécia.

Os movimentos sociais (pela paz, defesa do ambiente e direitos humanos) emergiam, desempenhando um papel crucial no ressurgimento da cidadania nacional, ao mesmo tempo em que impulsionaram o surgimento e a consolidação do conceito de cidadania europeia.

Ferreira (2006) afirma que, entre as décadas de 1980 e 1990, o conceito de cidadania ressurge em força nos discursos sociais e académicos, pois: “são muitas as alterações económicas e sociais que concorrem nesse ressurgimento: o mundo mudava rapidamente com a queda do muro de Berlim, a intensificação da globalização económica, (...) e das questões de afirmação identitária” (Ferreira, 2006, p. 15). Assim, como refere Pinheiro, desde a década de 1980 que as sociedades voltaram a questionar-se sobre o modo como se posicionam perante si mesmas e perante outras realidades, com o objetivo de manterem uma afirmação de identidades (Pinheiro, 2020).

Para Stoer (2008), o estado perspetiva as pessoas cidadãs como súbditas, adotando a cidadania de âmbito nacional. Para Pinheiro, isto é indício de que a cidadania passou a estar fortemente incluída no contrato social da modernidade, “criando, o estado, uma relação com as pessoas cidadãs na base da descentração dos vínculos de etnia, família, religião ou de outras formas de laços tradicionais, legitimando, assim, a sua intervenção” (Pinheiro, 2020, p. 40).

Por sua vez, Stoer e Magalhães (2005), fazem a distinção entre cidadania atribuída e cidadania reclamada, considerando que

A cidadania atribuída é perspectivada como incompleta, não permitindo o envolvimento das e dos sujeitos nos seus próprios processos de participação na cidadania, vindo a cidadania reclamada colmatar esta incompletude ao supor que as e os sujeitos ao envolver-se no próprio processo de cidadania, assumem a sua própria voz, reclamando o direito à diferença. (Stoer & Magalhães, 2005, p. 100)

Publicado em 1993, o *Livro Verde sobre a Dimensão Europeia na Educação* é um documento histórico que consolida o reconhecimento formal da educação como uma ferramenta vital para a formação de uma identidade europeia, bem como para a promoção da integração entre os Estados-Membros da União Europeia (UE).

Este documento reforça a importância de incutir, desde tenra idade, uma consciência europeia nos cidadãos, argumentando que o entendimento e o apreço pela diversidade de culturas e línguas europeias, bem como pela história da Europa, são fundamentais para o fortalecimento da coesão e da solidariedade europeias.

O referido documento propõe uma abordagem integrada a nível educativo, a qual transcende as fronteiras nacionais, incentivando os sistemas educativos a incorporar uma dimensão europeia nos seus currículos. Tal implica não apenas o ensino sobre a UE (as suas instituições, processo legislativo, políticas e contribuições para a paz e o desenvolvimento sustentável na Europa) mas, também, a promoção de uma compreensão mais ampla das tradições e dos valores europeus comuns, tendo por base a valorização da diversidade cultural de cada povo.

Uma das recomendações-chave do documento é a mobilidade académica, vista como um meio vital para promover o entendimento intercultural e a aprendizagem mútua entre os jovens europeus (Comissão Europeia, 1993a). Ao incentivar estudantes e professores a participar em intercâmbios e projetos colaborativos transfronteiriços, o *Livro Verde* visa, não apenas, enriquecer a experiência educacional individual, mas, também, contribuir para a construção de redes de conhecimento e amizade que transcendam as divisões nacionais.

Também a aprendizagem de línguas estrangeiras é destacada como uma competência essencial para facilitar a comunicação e o diálogo entre os povos da Europa. O documento sugere que a proficiência em várias línguas europeias deve ser encorajada, permitindo assim uma maior mobilidade e a compreensão mútua entre os cidadãos da UE.

O *Livro Verde* aborda, ainda, a necessidade de desenvolver materiais didáticos e programas de estudo que reflitam a riqueza da herança cultural europeia, bem como os desafios contemporâneos que o continente enfrenta. Esta abordagem educativa visa preparar os jovens para serem cidadãos ativos, informados e participativos em cada um dos seus países.

O documento reconhece, de igual modo, a importância da cooperação e do diálogo entre os Estados-Membros na implementação das suas recomendações, propondo a criação de redes de colaboração entre instituições educativas, órgãos governamentais e organizações não governamentais para compartilhar melhores práticas, recursos e experiências no campo da educação europeia.

O *Livro Verde* representa, deste modo, um passo significativo em direção a uma visão integradora da educação na Europa, a qual reconhece a diversidade como uma força e vê na educação um meio fundamental para construir pontes entre as nações europeias, promovendo um sentimento de pertença, bem como a construção de uma identidade europeia compartilhada.

A conjuntura política atual da Europa, conforme enunciado no Tratado da União Europeia, reconhece a importância de aumentar o envolvimento dos cidadãos europeus no processo de construção da União Europeia. Embora a dimensão da cidadania europeia esteja presente no Tratado de Maastricht desde 1992, onde é estipulado que a "Cidadania da União" é, oficialmente, instituída e que qualquer pessoa detentora da nacionalidade de um Estado-Membro é considerada cidadã da União Europeia, esta realidade, ainda hoje, não se traduz, concretamente, numa experiência vivida pelos cidadãos dos Estados-Membros.

Para Baltazar (2021), a Escola é o espaço por excelência para fomentar as capacidades de participação democrática de uma verdadeira educação para uma cidadania ativa, sendo através do debate de questões de cidadania, que se podem interiorizar valores de participação democrática.

Por sua vez, Oliveira-Martins (1992) refere que

A escola é um locus fundamental de educação para a cidadania, de uma importância cívica fundamental, não como uma “antecâmara para a vida em sociedade” mas constituindo o primeiro degrau de uma caminhada que a família e a comunidade enquadram. (Oliveira-Martins, 1992, p. 41)

De acordo com Dewey (1938), a escola pública deveria ser um ambiente onde os alunos aprendessem a tomar decisões, a resolver problemas, a colaborar com os outros e a participar ativamente da comunidade. O autor enfatizava a importância da experiência prática e do envolvimento dos alunos em atividades significativas que os interrelacionassem com a sociedade em que vivem. Para Dewey, a educação para a cidadania incidia na aprendizagem de conceitos políticos, na vivência dos valores democráticos e na prática da cidadania em ação.

Vasconcelos (2007), de igual modo, refere o papel essencial da escola pública na educação para a cidadania, citando Dewey (1897) em *O Meu Credo Pedagógico*, quando este afirma que, “grande parte da nossa educação, falha porque esquece o princípio fundamental da escola como modo de vida comunitária” (idem, 111).

Também Sarmiento (2006) considera a escola como o primeiro pilar da socialização pública das crianças e Canário e Cabrito (2005) sublinham a importância da construção da experiência escolar pelos próprios atores sociais como um fator significativo na aprendizagem da cidadania. Através desta visão da educação, o autor enfatiza a importância da aprendizagem ativa e da participação cívica como elementos essenciais da educação para a cidadania. A escola pública constitui-se, assim, como uma instituição central para a formação de cidadãos conscientes e implicados, capazes de contribuir para o funcionamento de uma sociedade democrática.

Para Marshall (1950), a cidadania proporciona aos cidadãos direitos como a liberdade e a justiça, direito de participar no exercício do poder político e direito ao património e a uma vida de acordo com os padrões impostos pela sociedade.

Por outro lado, a ONU, através da Iniciativa Global para a Educação UNESCO (2015), identifica a cidadania global como sendo uma das suas prioridades para a

educação. A "Iniciativa Global para a Educação de 2015" da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) foi um programa global lançado em 2015, como parte dos esforços globais para promover a educação de qualidade e alcançar o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) número 4, que se refere à "educação de qualidade inclusiva e equitativa e à aprendizagem ao longo da vida para todos" (Nações Unidas, 2015). Esta iniciativa foi lançada em parceria com vários países e organizações para fortalecer o compromisso com a educação global.

Esta iniciativa da UNESCO visava impulsionar os esforços globais para melhorar a educação em todo o mundo, reconhecendo a educação como um catalisador essencial para o desenvolvimento sustentável e a equidade, constituindo uma parte integrante dos esforços mais amplos da UNESCO para alcançar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas até 2030.

Segundo as perspectivas de Naval (1995) e do Relatório Crick (1998), a educação para a cidadania num mundo complexo é uma tarefa crucial nas sociedades livres. Isso implica abordar diversas dimensões da cidadania, que incluem a responsabilidade social e moral, a participação na comunidade e a literacia política. Reis (2000) estabelece uma conexão entre a cidadania e o papel das várias sociedades, argumentando que uma parte importante do papel destas sociedades é atuar como uma ligação entre a cidadania e questões relacionadas ao meio ambiente, urbanismo, qualidade de vida, exclusão social, emprego e desemprego, direitos das minorias, transparência na administração e, naturalmente, o uso das tecnologias de informação e comunicação.

O mesmo autor refere que a cidadania faz parte de uma sociedade na qual são atribuídos aos cidadãos direitos e deveres numa participação e vida em sociedade. O desenvolvimento da cidadania e de todas as suas vertentes, em conjunto com os direitos de cada um relativamente à liberdade e à democracia, "(...) permitiu alargar as possibilidades de participação cívica e a construção de sociedades mais justas" (Reis, 2000, p. 114).

Numa sociedade que está em constante transformação e evolução, o conceito de cidadania apresenta, atualmente, uma dimensão holística, em constante adaptação, interligando valores, identidades, aspetos políticos, éticos, sociais e jurídicos. Tal como defende Pinsky (2003, como citado em Fonseca, 2009, p. 11) esta não é "uma definição

estanque, mas um conceito histórico, o que significa que o seu sentido varia no tempo e no espaço.”

1.2.2. Educação Permanente e Educação ao Longo da Vida

Ao longo das décadas de 70 e 80 do século passado, testemunhamos a emergência do conceito de Educação Permanente, tanto no cenário internacional quanto no contexto da Comunidade Económica Europeia (CEE), enquanto resposta às exigências de um mundo em constante transformação. O termo educação permanente ganha força com autores e organizações realçando a necessidade de uma educação contínua, que acompanhe os indivíduos ao longo de todas as fases da vida, adaptando-se às mudanças sociais, tecnológicas e culturais.

Paul Lengrand, pioneiro na formulação do conceito de educação permanente, apresentou, em 1970, um relatório à UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) em que assume a educação como um processo ininterrupto, defendia que a aprendizagem não deveria ser limitada ao período escolar, mas prolongada ao longo de toda a vida, preparando os indivíduos para enfrentarem os desafios de um mundo em mudança. A UNESCO desempenharia um papel crucial na disseminação e no desenvolvimento da ideia de educação permanente, considerando-a como um direito humano universal.

Também através do Relatório Faure (1972), anteriormente referido, a UNESCO colocava a educação ao longo da vida no centro das suas estratégias globais para o desenvolvimento educacional; propunha que o sistema educativo fosse reestruturado para permitir que as pessoas continuassem a aprender ao longo da vida; e apontava a educação contínua como fundamental para a preparação dos indivíduos para viver numa sociedade cada vez mais complexa e interdependente.

Posteriormente, também o Relatório Delors (1996), promovido pela UNESCO, viria reforçar esta nova visão para a educação ao longo da vida. No documento *Educação: Um Tesouro a Descobrir*, Jacques Delors delineou os quatro pilares da educação — Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Conviver e Aprender a Ser —, defendendo que esses pilares sustentariam a educação ao longo da vida e preparariam os indivíduos para os desafios advindos da globalização e da rápida evolução tecnológica. Deste modo, através deste relatório, a UNESCO reafirmou a importância de uma

educação promotora de competências profissionais, de desenvolvimento pessoal e de uma cidadania ativa.

De igual modo, autores como Yeaxlee já abordavam a ideia de educação ao longo da vida desde o início do século XX. Na sua obra *Lifelong Education* Yeaxlee (1929, como citado em Cross-Durrant, 2001) afirmava que a educação deveria ser contínua e incorporada em todas as etapas da vida, sendo precursor da visão de Educação ao longo da vida adotada nas décadas seguintes.

Também Dewey (1988) defendia (embora não utilizando diretamente este termo) que a aprendizagem, não deve ser separada da vida prática, entendendo-a como um processo contínuo e experiencial, fundamental para a formação de cidadãos críticos e ativos.

Por outro lado, Illich (1971), na sua obra *Sociedade sem Escolas*, criticava a educação formal e institucionalizada, defendendo a autoeducação e a aprendizagem informal como parte de um processo de educação ao longo da vida. O autor argumentava que as instituições tradicionais de ensino limitavam o potencial dos indivíduos para aprender de um modo autónomo e criativo, propondo formas alternativas de aquisição de conhecimento, baseadas na interação social e na partilha de conhecimento, fora das estruturas rígidas e hierárquicas das escolas formais.

Illich considerava que as escolas não preparam as pessoas para a vida real, mas sim para a conformidade e submissão a uma estrutura social hierárquica. O autor propõe alternativas como redes de aprendizagem e o uso de tecnologias que permitam uma educação autodirigida, desinstitucionalizada e centrada na pessoa, com foco no desenvolvimento de capacidades práticas e numa aprendizagem contínua ao longo da vida.

Em síntese, a visão de educação preconizada por estes autores converge para a noção de que a educação não deve ser limitada a um período específico da vida, mas deve ser entendida como um processo contínuo e dinâmico. De modo particular, a UNESCO desempenhou um papel central na promoção e na formalização da educação permanente e ao longo da vida, destacando a sua importância para o desenvolvimento de sociedades mais justas, inclusivas e preparadas para enfrentar os desafios do futuro. A educação ao longo da vida emerge, assim, como um conceito essencial para a preparação dos indivíduos para um mundo em constante mudança, focado no desenvolvimento técnico, na formação de cidadãos ativos e conscientes do seu papel na sociedade global.

1.2.3. Aprendizagem ao Longo da Vida

A «Estratégia de Lisboa» (lançada em março de 2000, na sequência de uma reunião do Conselho Europeu realizada em Lisboa) refere-se a um conjunto de políticas e medidas adotadas pela União Europeia para promover o crescimento económico sustentável, a competitividade e o emprego na Europa, tendo como objetivo transformar a UE, até 2010, na economia mais competitiva e dinâmica do mundo, baseada no conhecimento.

A Estratégia de Lisboa representou, deste modo, um esforço abrangente da UE para melhorar a educação, a formação e a aprendizagem ao longo da vida como parte integrante do desenvolvimento económico e da competitividade europeia, procurando criar um espaço europeu coeso, onde a educação e a formação fossem acessíveis a todos (independentemente da idade) e onde as competências e conhecimentos estivessem alinhados com as necessidades do mercado de trabalho e da sociedade em constante mudança.

Na década de 90, o conceito de educação ao longo da vida evoluiu para a abordagem da aprendizagem ao longo da vida (ALV), o qual se constituiu como tema de debate político e como uma questão prioritária no final dos anos 90, a partir do momento em que foi amplamente reconhecida a sua importância para o desenvolvimento económico e social, para a coesão social e para a cidadania ativa na sociedade do conhecimento.

O conceito de ALV foi, de igual modo, fundamental na Estratégia de Lisboa, visando transformar a União Europeia na economia baseada no conhecimento mais competitiva e dinâmica do mundo, promovendo o crescimento económico, mais e melhor emprego e maior coesão social.

Por sua vez, o Conselho Europeu de Lisboa (março de 2000) marcou um momento crucial na orientação das políticas da União Europeia. As conclusões deste Conselho destacam que a Europa entrou, definitivamente, na era do conhecimento, com profundas implicações para a vida cultural, económica e social. “Os modelos de aprendizagem, vida e trabalho estão a alterar-se em conformidade. Este processo significa que a mudança afeta não só os indivíduos, mas, também, os procedimentos convencionalmente estabelecidos” (Comissão Europeia, 2000, p. 3).

Também, de acordo com o Memorando do Conselho Europeu de Lisboa sobre a aprendizagem ao longo da vida, a ALV constitui uma prioridade para a União Europeia, por duas razões principais, igualmente, importantes para a urgência da adoção desta estratégia:

- 1) A Europa está em transição para uma sociedade e uma economia assentes no conhecimento. Mais do que nunca, o acesso a informações e conhecimentos atualizados estão a tornar-se a chave do reforço da competitividade da Europa e da melhoria da empregabilidade e da adaptabilidade da força de trabalho;
- 2) Atualmente, os europeus vivem num mundo político e social complexo. Mais do que nunca, os indivíduos querem planear as suas próprias vidas, esperando-se que contribuam ativamente para a sociedade e aprendam a viver positivamente em contextos de diversidade cultural, étnica e linguística. A educação, no seu sentido mais lato, é fundamental para aprender e compreender como dar resposta a estes desafios. (Comissão Europeia, 2000, p. 5)

As conclusões do Conselho Europeu de Lisboa sublinham a importância de investir na aprendizagem ao longo da vida como parte essencial da transição bem-sucedida para uma economia e sociedade baseadas no conhecimento; e convidam os Estados-Membros, o Conselho e a Comissão a desenvolver estratégias coerentes e medidas práticas para promover a aprendizagem ao longo da vida em todas as áreas de competência, promovendo a aprendizagem contínua aos níveis pessoais e institucionais, em todas as esferas da vida pública e privada.

No contexto da Estratégia Europeia de Emprego, a aprendizagem ao longo da vida foi definida como qualquer atividade de aprendizagem com um propósito, realizada de forma contínua para melhorar conhecimentos, capacidades e competências.

A partir do Conselho Europeu de Lisboa, a aprendizagem ao longo da vida não é entendida apenas como uma parte da educação e formação, mas deve-se tornar no princípio orientador que promove uma contínua procura de conhecimento, independentemente do contexto. Deste modo, o documento refere, claramente, que a primeira década do século XXI deve ser marcada pela implementação prática dessa visão, garantindo que todos os europeus tenham igualdade de oportunidades para se adaptarem

às mudanças sociais e económicas, bem como na participação ativa na construção do futuro da Europa. (Comissão Europeia, 2000)

Os Estados-Membros propuseram-se, deste modo, adotar uma estratégia global e coerente de aprendizagem ao longo da vida, tendo por base os seguintes objetivos:

- Garantir acesso universal e contínuo à aprendizagem, com vista à aquisição e renovação das competências necessárias à participação sustentada na sociedade do conhecimento;
- Aumentar visivelmente os níveis de investimento em recursos humanos, a fim de dar prioridade ao mais importante trunfo da Europa — os seus cidadãos;
- Desenvolver métodos de ensino e aprendizagem eficazes para uma oferta contínua de aprendizagem ao longo e em todos os domínios da vida;
- Melhorar significativamente a forma como são entendidos e avaliados a participação e os resultados da aprendizagem, em especial da aprendizagem não-formal e informal;
- Assegurar o acesso facilitado de todos a informações e consultoria de qualidade sobre oportunidades de aprendizagem em toda a Europa e durante toda a vida;
- Providenciar oportunidades de aprendizagem ao longo da vida tão próximas quanto possível dos aprendentes, nas suas próprias comunidades e apoiadas, se necessário, em estruturas TIC. (Comissão Europeia, 2000, p. 7)

Um quadro de parceria desempenhará um papel fundamental na mobilização de recursos para promover a aprendizagem ao longo da vida em todos os níveis. De acordo com a Comissão Europeia (2000, p. 8), a colaboração na concretização desta estratégia de aprendizagem contínua é vista como o melhor caminho para:

- Construir uma sociedade inclusiva que coloque ao dispor de todos os cidadãos oportunidades iguais de acesso à aprendizagem ao longo da vida e na qual a oferta de educação e formação responda, primordialmente, às necessidades e exigências dos indivíduos;
- Ajustar as formas como são ministradas as ações educativas e de formação,

bem como a forma como está organizada a vida profissional, de modo a que as pessoas possam participar na aprendizagem ao longo das suas vidas e possam, elas próprias, planear modos de conjugar aprendizagem, o trabalho e a família;

- Atingir níveis globalmente mais elevados de participação mais ativa em todos os setores, por forma a garantir uma oferta de educação e formação de qualidade, assegurando em simultâneo que os conhecimentos e as competências dos indivíduos correspondam às exigências em mutação da vida profissional, organização do local de trabalho e métodos de trabalho; e
- Incentivar e dotar as pessoas de meios para participar mais ativamente em todas as esferas da vida pública moderna, em especial na vida social e política a todos os níveis da comunidade e, também, no plano europeu.

Aprendizagem Formal, Não-Formal e Informal

O Memorando do Conselho Europeu de Lisboa da UE considera existirem três categorias básicas de atividade de aprendizagem:

Aprendizagem Formal:

A aprendizagem formal refere-se a um sistema organizado e estruturado de educação, geralmente oferecido por instituições académicas e culminando na atribuição de certificados ou diplomas reconhecidos. Trata-se de uma aprendizagem sequencial, baseada em currículos definidos, avaliada por exames e ministrada em instituições como escolas, universidades e centros de formação.

Aprendizagem Não-Formal:

A aprendizagem não-formal envolve a aquisição de conhecimentos e capacidades fora de ambientes educativos formais, muitas vezes em contextos flexíveis e menos estruturados. Trata-se de um tipo de aprendizagem mais flexível, centrada nas necessidades individuais e pode resultar em certificados ou comprovações de participação, embora não necessariamente em qualificações académicas reconhecidas, tais como workshops, formação no local de trabalho, cursos online, grupos de estudo, entre outros.

Aprendizagem Informal:

A aprendizagem informal é adquirida através de experiências quotidianas, interações sociais e observação, muitas vezes sem um plano educacional definido. Trata-se, assim, de uma educação não estruturada, a qual ocorre naturalmente (podendo ser incidental e não intencional) e não resulta necessariamente em certificações. (exemplos: aprender com amigos, aprender com a experiência, adquirir capacidades práticas no dia a dia, entre outros).

Cada uma destas formas de aprendizagem desempenha um papel importante no desenvolvimento pessoal e profissional e, muitas vezes, são combinadas de modo a alcançar uma educação abrangente ao longo da vida. A aprendizagem formal poderá ser oferecida por instituições educativas, a aprendizagem não-formal é flexível e centrada no indivíduo, enquanto a aprendizagem informal ocorre através de experiências diárias.

Deste modo, se até ao Conselho Europeu de Lisboa, a aprendizagem formal desempenhou um papel dominante no pensamento político, moldando a maneira como a educação e a formação são implementadas e influenciando as perspetivas das pessoas sobre o que é importante aprender, por sua vez, o conceito de aprendizagem ao longo da vida vem permitir a incorporação das aprendizagens não-formal e informal neste cenário.

O Memorando refere, ainda, que o sucesso destas medidas depende da construção de um sentido de responsabilidade partilhada pela aprendizagem ao longo da vida entre todas as partes envolvidas — Estados-Membros, instituições europeias, parceiros sociais, empresas, autoridades regionais e locais, profissionais de educação e formação, organizações da sociedade civil e dos próprios cidadãos. O objetivo comum é que a ALV possa contribuir decisivamente para a construção de uma Europa onde todos tenham a oportunidade de desenvolver o seu potencial, contribuindo ativamente para a construção (e fazendo parte) de um projeto Europeu de futuro.

Neste campo, Dale (2008) assinala que a União Europeia, a OCDE, bem como outras organizações internacionais, tem desenvolvido investigações e elaborado relatórios em que reafirmam as insuficiências atribuídas aos sistemas educativos em termos do contributo que estes podem dar às agendas da competitividade e da Economia do Conhecimento/Aprendizagem ao Longo da Vida.

O autor reflete sobre a construção da Europa através de um espaço europeu de educação, considerando existir uma mudança de resposta a nível da UE relativamente a esta problemática, com base no respetivo enquadramento no Tratado sobre o

Funcionamento da União Europeia (TFUE). O Tratado sobre o Funcionamento da União Europeia (TFUE), afirmando que a responsabilidade cabe aos Estados-Membros no que respeita ao conteúdo do ensino, à organização dos sistemas educativos e à diversidade cultural e linguística (princípio da subsidiariedade), permite, por outro lado, que a União contribua para a qualidade da educação, nos termos do artigo 165.º, n.º 1 (anterior artigo 149.º TCE), o qual afirma que:

A Comunidade contribuirá para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, incentivando a cooperação entre os Estados-Membros e, se necessário, apoiando ou complementando as suas ações, embora respeitando plenamente a responsabilidade dos Estados-Membros pelo conteúdo do ensino, organização dos sistemas educativos e sua diversidade cultural e linguística. (União Europeia, 2016, p. 87)

O Artigo 165 tem servido de veículo à Comissão para uma significativa ampliação da agenda no domínio da educação, conduzindo à criação de uma política educativa europeia explícita, supranacional, dando lugar ao desenvolvimento de metas, conteúdos e critérios de eficácia comuns.

Para Gohn (2015), a criatividade humana passa pela educação não-formal. Para a autora as práticas sociais, experiências e vivências dos grupos e algumas situações problemas podem favorecer a produção de conhecimentos, bem como as ações do coletivo tendo como principal objetivo a cidadania. Deste modo,

(...) ao se expressarem, os atores/sujeitos dos processos de aprendizagem articulam o universo de saberes disponíveis, passados e presentes, no esforço de pensar/elaborar/reelaborar sobre a realidade em que vivem. Os códigos culturais são acionados e afloram as emoções contidas na subjetividade de cada um. (Gohn, 2015, p. 113)

De acordo com Libâneo, as novas realidades sociais afetam a educação, “a escola de hoje precisa não apenas conviver com outras modalidades de educação não-formal, informal e profissional, mas, também, articular-se e integrar-se a elas, a fim de formar cidadãos mais preparados e qualificados para um novo tempo” (Libâneo, 2012, p. 63).

O mesmo autor (2000), refere que a educação ocorre em diferentes espaços frequentados pelos cidadãos sendo a educação informal resultado das ações e influências que permeiam a vida dos indivíduos, bem como o seu ambiente sociocultural.

A educação informal corresponderia a ações e influências exercidas pelo meio, pelo ambiente sociocultural e que se desenvolve por meio das relações dos indivíduos e grupos com o seu ambiente humano, social, ecológico, físico e cultural, das quais resultam conhecimentos, experiências, práticas, mas que não estão ligadas especificamente a uma instituição, nem são intencionais e organizadas. (Libâneo, 2010, p. 31)

Por outro lado, Colley, Hodkinson e Malcolm (2003), no Relatório *Informality and Formality in Learning*, mostram que as fronteiras entre formal, não formal e informal são fluídas; a aprendizagem informal pode ser planeada pelos indivíduos, mesmo que não por instituições.

Para Pinho (2002), o desenvolvimento de competências transversais, a nível da formação pessoal e académica, necessita de ser encarada na sua globalidade, passa por assegurar o desenvolvimento integrado dos indivíduos e pressupõe outras formas de educação/formação, para além das modalidades formais, asseguradas por sistemas dinâmicos e complexos, baseados em várias modalidades, tais como a "educação informal", a "educação não-formal" e a "formação experiencial”.

De acordo com a UE, a expressão “aprendizagem ao longo da vida” (lifelong) coloca, pelo seu lado, a tónica no tempo em que decorre a aprendizagem: aprender durante uma vida, contínua ou periodicamente. Uma nova expressão "aprendizagem em todos os domínios da vida" (lifewide) viria enriquecer a questão, chamando a atenção para a disseminação da aprendizagem, que pode decorrer em todas as dimensões das nossas vidas em qualquer fase das mesmas.

A abordagem "em todos os domínios da vida" enfatiza a interligação entre as aprendizagens formais, não-formais e informais, reconhecendo que a aquisição de conhecimentos valiosos e agradáveis pode ocorrer dentro da família, durante momentos de lazer, interações comunitárias e na rotina profissional diária. Além disso, a perspetiva de aprendizagem em todos os contextos faz-nos perceber que os papéis de ensinar e aprender podem ser alternados e trocados em diferentes momentos e ambientes. (Comissão Europeia 2000, p. 10)

Espaço Europeu de Educação

Para Dale (1999, 2008), a Declaração de Lisboa de 2000 conduziu à criação de um Espaço Europeu de Educação (EEE), tornando possíveis mudanças fundamentais na natureza e âmbito do envolvimento da UE na política educativa, a qual torna evidente a substituição da subsidiariedade pela “supersidiariedade”, reforçando a determinação dos responsáveis da UE que, através da Agenda de Lisboa permitiram que a própria Comunidade se constituísse, de facto, como o nível mais baixo de administração.

“(...) as conclusões de Lisboa não só pormenorizavam, por exemplo, uma série de Objetivos Futuros Concretos para os Sistemas Educativos, como, também, especificavam que apenas poderiam ser atingidos a nível da Comunidade e não a nível de cada Estado-Membro.” (Dale 2008, p. 20)

Deste modo, a iniciativa Espaço Europeu da Educação ajudaria os Estados-Membros da União Europeia a trabalharem em conjunto no sentido de desenvolverem sistemas de educação e formação mais resilientes e inclusivos.

Por outro lado, também, segundo Dale, através da criação de um espaço Europeu de Educação, a UE cria as condições e afirma a necessidade de uma divisão funcional do

trabalho de governação educacional, viabilizado pelo Método Aberto de Coordenação (MAC).

O Método Aberto de Coordenação, conforme descrito no Boletim sobre as Conclusões da Presidência Portuguesa, é um processo destinado a apoiar os Estados-Membros da União Europeia no desenvolvimento das suas políticas. Este método inclui a definição de orientações comuns com prazos específicos para alcançar objetivos a curto, médio e longo prazos; o estabelecimento de indicadores e benchmarks para facilitar a comparação de melhores práticas; a aplicação dessas orientações a políticas nacionais e regionais com metas adaptadas; e a realização de monitorização, avaliação e revisão periódicas através de processos de aprendizagem mútua. (Comissão Europeia 2000).

Considerando que o Tratado de Lisboa não atribuiu à educação um estatuto de área política, “mas antes de uma componente da política social, do mercado de trabalho e da política económica geral (Gornitzka 2005, 17), Dale defende que é no conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida que se baseia a resposta tanto às questões político-económicas, como às condições específicas em que se alicerça o Espaço Europeu de Educação (Dale, 2008).

De acordo com Dale (2008, p. 21) são três as fases de desenvolvimento de um EEE, conforme se apresenta na tabela 1:

Tabela 1 - Fases de Desenvolvimento de um Espaço Europeu de Educação

	Governança	Mecanismos	Propósito	Europa
Fase I Pré- Lisboa	Grupos de Trabalho de EM (Estados-Membros)	Indicadores	Conceção comum de “Educação”	Coordenadora de experiências nacionais /definidora de “Qualidade”
Fase 2 Lisboa 2000-05	MAC (Método Aberto de Coordenação)	Benchmarks Boas Práticas	Identificação de problemas e coordenação política comuns, meios diferentes	Orquestradora de uma divisão funcional e de escala da governação educacional
Fase 3 Lisboa pós-revisão de médio prazo	Quadro de Referência Único (ALV Aprendizagem ao Longo da Vida)	Metas: (Ex.investimento)	Objetivos comuns, via comum	Criadora de novos setores europeus de “Política Social” e de “Política do Conhecimento”

Fonte: Dale (2008, p. 21).

Durante as três fases apresentadas (Pré-Lisboa, Lisboa 2000-2005 e Pós-Lisboa), ocorreram mudanças significativas no âmbito da governação. Inicialmente, houve um projeto piloto de avaliação da qualidade na educação escolar que ocorreu em 1997-1998 (Macbeath *et al.*, 1999). Este projeto piloto foi seguido por um acordo durante o Encontro de Ministros da Educação de Praga, em 1998, que estabeleceu uma Comissão de trabalho composta por peritos nacionais. A missão dessa Comissão era a produção de "um número limitado de indicadores ou benchmarks para os resultados escolares a serem alcançados, a fim de apoiar a avaliação nacional dos sistemas" (Hingel, 2001, p. 13).

Desta Comissão resultaria o “Relatório Europeu sobre a Qualidade da Educação Escolar: Dezasseis Indicadores de Qualidade” (Comissão Europeia, 2000), o qual se concentrava em avaliar a eficiência dos sistemas nacionais, a nível nacional. Por outro lado, a preocupação pós-Lisboa relaciona-se com o aumento da capacidade dos Estados-Membros em identificar e atingir objetivos cooperativamente, processo facilitado pelo Método de Coordenação Aberta e, posteriormente, pelo Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida, inserido no Quadro de Referência Único (Dale, 2008).

A partir dos indicadores existentes e com base numa conceção comum da educação, os Estados-Membros identificaram os problemas e as boas práticas existentes em cada sistema de ensino, procurando definir uma coordenação política comum no que se refere ao investimento na educação, inicialmente abordada a partir de meios diferentes mas, posteriormente, seguindo uma estratégia comum a nível da governação educacional e promotora da criação de novos setores europeus de Política Social e de Política do Conhecimento.

A Construção de um Espaço Europeu de Educação, através do Método Aberto de Coordenação (MAC), constituiu o meio de alcançar a natureza da política educativa de nível europeu aprovada no Conselho Europeu de Lisboa, conseguido através da possibilidade que oferecia de gerar convergência regional com diversidade nacional. (Dale, 2008).

Para Telo (2001, p. 2, citado por Dale 2008, p. 24), apenas será possível caminhar para a convergência, nas áreas mais importantes para o projeto de modernização (que incluem a Educação e que, paradoxalmente, são as mais importantes e sensíveis em termos nacionais) através de métodos como o MAC, que não se baseiem na extensão da regulação.

Relativamente à construção do Espaço Europeu de Educação (EEE), Gornitzka (2005) considera que o nível europeu de áreas como a da Educação nasceu, essencialmente, das atividades promovidas pelo MAC e que, sem ele, a ‘Europa’ não existiria na(s) forma(s) que hoje a caracteriza(m). (Gornitzka 2005). Segundo Dale,

“o MAC não representa apenas os meios de construção dos ‘universos’ nacionais e europeus, mas, também, os meios através dos quais se ligam uns aos outros, o que significa que o MAC não só fornece os meios de construção da ‘unidade’ (Europeia) como, igualmente, viabiliza a ‘diversidade’ (nacional) no processo de adesão a esta unidade (2008, p. 26)

O MAC contribuiu, deste modo, para a construção de um nível europeu em Educação, através da definição dos níveis de referência para a melhoria da educação e formação na Europa, até 2010: reduzir a taxa de abandono precoce e de insucesso académico; aumentar o número de diplomados em Matemática, Ciências e Tecnologia; incrementar a proporção da população que termina o ensino secundário e melhorar as taxas de participação em iniciativas de Aprendizagem ao Longo da Vida.

Para Gornitza (2005) estas “não são metas concretas a serem alcançadas até 2010 por cada um dos países”, mas “níveis de referência para um desempenho europeu médio”, definidos pelo Conselho (Gornitza, 2005, p. 17).

Também para Offe (2003) uma das perspetivas deste documento é a ideia de ‘melhor prática’ como característica do MAC, argumentando o autor que a melhor forma de os países imitarem as ‘melhores práticas’ não será a simples adoção das mesmas, mas a “desaprendizagem e demolição parcial dos padrões institucionais (nacionalmente) entrincheirados” (p. 463). O autor entende mesmo que esta desaprendizagem “pode ser o principal propósito do MAC ou o seu currículo oculto” (p. 463).

Deste modo, para o autor, o MAC tanto pode ser visto como o construtor de um EEE, como o garante de uma divisão funcional e de escala do trabalho entre esse espaço regional e os espaços políticos nacionais.

O relatório intermédio do Conselho/Comissão de 2004 sobre a aplicação do programa de trabalho da Comissão para a Educação aponta os insucessos revelados pelo MAC e nele se apela a uma definição mais apertada de metas a atingir, em relação aos

objetivos de desenvolvimento económico e a métodos alternativos de difusão e implementação de programas da UE (Council of the European Union, 2004).

O Conselho Europeu da Primavera de 2005 procurou redirecionar tanto os objetivos do programa, como os meios para os atingir a partir do ‘Programa de Ação Integrado no Domínio da Aprendizagem ao Longo da Vida’, o qual constituiria a base para a nova geração de programas de Educação da UE, para 2007-2013 (Comissão, 2004).

Como refere Dehmel (2006), no seu relatório sobre o desenvolvimento das políticas de ALV da UE, o primeiro projeto de promoção da aprendizagem ao longo da vida definido pela UE foi a designação do ano de 1996 como “Ano Europeu da Aprendizagem ao Longo da Vida”, a partir do qual a UE intensificou a importância e o perfil da ALV.

A aposta da Comissão Europeia na ALV seria reforçada pelo slogan ‘Aprender em qualquer lugar, a qualquer hora e com quem quer que seja’, o qual atinge o âmago do sistema convencional, ao promover a aprendizagem em detrimento do ensino, vertente nuclear dos sistemas educativos e pela introdução de um novo meio de coordenação da implementação do programa de Educação e Formação 2010 (E&F 2010), na forma de um Grupo de Coordenação da Educação e Formação, o qual preencheria a necessidade de uma mediação entre o nível nacional e o programa europeu de trabalho e que “apoiará a gestão operacional e implementação eficiente do programa, de forma integrada e numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, o qual visa colocar a ‘Europa’ no lugar de condutor da criação de um Espaço Europeu de Educação (Dale 2008, p. 17).

1.2.4. Dimensão Europeia da Educação

A abordagem da Dimensão Europeia da Educação não fazia parte do texto inicial do Tratado de Roma, o qual instituiu a Comunidade Económica Europeia (CEE) em 1957. O documento visava, quase exclusivamente, objetivos económicos, tal como se pode verificar no seu artigo 2.º:

(...) promover mediante o estabelecimento de um mercado comum e a aproximação progressiva das políticas económicas dos Estados-Membros, um desenvolvimento harmonioso das atividades económicas no conjunto da

Comunidade, uma expansão económica contínua e equilibrada, uma estabilidade acrescida, uma melhoria acelerada do nível de vida e relações mais estreitas entre os Estados que a constituem. (Comissão Europeia, 1957, p. 13)

A análise do Tratado de Roma permite verificar que a abordagem da Dimensão Europeia da Educação não foi uma prioridade nem da Comunidade Europeia do Carvão e do Aço (CECA, Tratado de Paris, 1951), nem da Comunidade Económica Europeia (CEE, Tratado de Roma, 1957), que igualmente pouco avançou neste domínio até ao início da década de 1980.

Deste modo, verificamos que entre 1957 e 1992 (data da assinatura do tratado de Maastricht), não existia qualquer base legal para o incentivo de políticas comunitárias de intercâmbio ao nível do ensino e da cultura, uma vez que o tratado inicial era omissivo relativamente a estas matérias, não se encontrando juridicamente definida, nem projetada, uma dimensão europeia da educação (Peixoto, 2016).

Neste âmbito educativo, viria a destacar-se, em 1976, a criação (por iniciativa dos chefes de Estado e de Governo da Bélgica, da Dinamarca, da Alemanha, da França, da Irlanda, da Itália, do Luxemburgo, dos Países Baixos e do Reino Unido) do Instituto Universitário Europeu de Florença, o qual constituía um primeiro passo na concretização da cooperação entre os Estados-Membros, na área da educação.

Durante a década de 1980, várias iniciativas da Comissão Europeia, como o Relatório Adonnino de 1985 e as resoluções do Conselho Europeu dos Ministros da Educação em 1985 e 1988, impulsionaram, ainda mais, a dimensão europeia na educação.

O Relatório Adonnino, de 1985, que convida o Conselho Europeu, a partir das conclusões dos Ministros da Educação de junho de 1984, a dar um novo impulso à dimensão europeia na educação. Através deste relatório e sob a designação “A imagem da Europa na Educação”, foram propostas várias iniciativas, (...) e a instituição do “Dia da Europa”, a 9 de maio, como forma de despertar a comunidade educativa para a importância da data. (Santos & Pedroso, 2016, p. 6)

Bob Jessop (1999), relativamente às mudanças ocorridas na União Europeia (UE) entre 1975 e 2000, destaca a evolução nas perspetivas da UE e dos Estados-Membros relativamente à relação entre economia, sociedade e educação. O autor identifica uma mudança de paradigma na compreensão desta relação, dado que, inicialmente, a UE e os Estados-Membros, eram orientados por prioridades relacionadas com políticas económicas de mercado, com ênfase no neoliberalismo e na integração do mercado único. Ao longo do tempo, esta visão viria a evoluir para uma abordagem mais ampla, que reconhece a importância de uma economia social de mercado, com atenção à coesão social, à inclusão e à educação como forma de desenvolvimento de competências para uma economia baseada no conhecimento. Esta transformação reflete uma maior compreensão da interligação entre economia, sociedade e educação, na construção de uma União Europeia mais integrada e socialmente coesa (Jessop, 1999).

Nesta mudança de paradigma, Jessop (1999) aponta:

i) Uma deslocação nas relações entre o Estado e a economia, transitando de um “Estado planificador e interventor” para um “Estado mínimo” no envolvimento na economia (embora, à medida que o neoliberalismo avança, esta se transforme numa relação em que o Estado não só se exime a constituir-se em obstáculo ao comércio livre, como, pelo contrário, assume um papel de facilitador). Para a Educação, isto significa corroer a base económica nacional em que assentam os recursos da Educação;

ii) Uma deslocação da responsabilidade do Estado para o indivíduo nas questões da segurança e do risco, sobretudo na área do emprego. Na Educação, mudam-se as relações entre as funções social e económica, passando de um contexto onde a última (a económica) suportava a primeira (a social) para o seu oposto;

iii) Uma mudança de perspetiva, do nacional para o pós-nacional, refletindo o declínio da supremacia nacional sobre a economia e as fronteiras e a concomitante proliferação de organizações internacionais que assumem muitas das prerrogativas e responsabilidades outrora tidas como ‘nacionais’.

A nível da Educação, isto significa que o Estado já não é, necessariamente, o detentor do monopólio da governação da Educação, deixando o plano nacional de ser a única perspetiva de análise dos sistemas educativos e de governo das suas atividades (Dale, 2008).

Como referido anteriormente (cf. p. 46–48), em 1993, a Comissão Europeia também lançou o *Livro Verde sobre a Dimensão Europeia na Educação* (Comissão Europeia, 1993a), o qual constituiu o início do debate sobre o caminho a seguir. O *Livro Verde* definiu as metas gerais da Dimensão Europeia da Educação (DEE):

- i) O contributo das escolas para a igualdade de oportunidades;
- ii) O desenvolvimento de jovens responsáveis numa sociedade interdependente;
- iii) O reforço do conhecimento e compreensão sobre a diversidade cultural na Europa
- iv) A capacidade dos alunos de agir de forma autónoma e crítica;
- v) A motivação para a aprendizagem ao longo da vida;
- vi) A preparação para a transição para a vida ativa num mundo em constante evolução tecnológica.

Estes objetivos gerais deveriam permitir atingir os objetivos específicos que a Comissão designa de “valor acrescentado”, o qual assenta numa cidadania europeia baseada nos valores partilhados de interdependência, democracia, igualdade, respeito mútuo e igualdade de oportunidades, que, por sua vez, se traduziriam, também, na melhoria da qualidade da educação, ajudando os alunos na integração social e numa melhor transição para a vida ativa (Ministério da Educação, 2016).

Em 1995, a Comissão Europeia apresentou o *Livro Branco sobre a Educação e a Formação: Ensinar e aprender — rumo à sociedade cognitiva*, onde se reconhece que é necessário ter consciência de que promover a dimensão europeia da educação e da formação se tornou, mais do que no passado, uma necessidade, por razões de eficácia, como reação à mundialização e ao risco de diluição da sociedade europeia (Baltazar, 2019).

A partir dos conceitos de educação para a cidadania e de dimensão europeia da educação, os países adotam políticas, estratégias e programas tendentes a valorizar essas dimensões.

Na sequência do Tratado de Maastricht seria instituída uma verdadeira cooperação europeia na área da educação através da adoção de novos programas para o período de 1995-1999: Leonardo Da Vinci, Sócrates – atualmente integrados no Programa Erasmus+ – e Juventude para a Europa (terceira fase).

Embora com especificidades distintas, os três programas apresentavam orientações comuns, promovendo o desenvolvimento da dimensão europeia e despertando para uma cidadania europeia ativa.

Em Portugal, com a apresentação do Documento *Referencial Dimensão Europeia da Educação (RDEE)*, a Direção-Geral de Educação (Santos & Pedroso, 2016) procurou implementar em todos os anos e ciclos de escolaridade, pela primeira vez, a Dimensão Europeia da Educação (DEE), de forma estruturada, obrigatória e transdisciplinar.

A DEE procura contribuir, de forma decisiva, para o sucesso educativo e para a construção de um perfil de aluno no final da escolaridade que contribua para a formação de um futuro cidadão dotado de competências cognitivas, afetivas e sociais. O documento refere que esta dimensão da Educação para a Cidadania é tão mais necessária e urgente, quanto a sociedade enfrenta, atualmente, novos desafios, decorrentes de uma globalização e desenvolvimento tecnológico em aceleração. É, neste contexto, que a escola tem a missão de preparar os alunos, que serão jovens e adultos em 2030, para empregos, tecnologias e para a resolução de problemas que, ainda, se desconhecem.

Nesta incerteza quanto ao futuro, onde se vislumbra uma miríade de novas oportunidades para o desenvolvimento humano, é necessário desenvolver nos alunos competências que lhes permitam questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos (Decreto-Lei n.º 55/2018).

A Dimensão Europeia da Educação constitui-se, assim, como um processo contínuo de Educação para a Cidadania que abrange toda a escolaridade obrigatória, desde o Pré-Escolar até ao Ensino Secundário. O seu objetivo é promover a educação para a cidadania europeia, de modo que os direitos de cidadania estabelecidos no Tratado de Maastricht sejam conhecidos e vivenciados pelos cidadãos europeus. Tal transformaria a cidadania formal em cidadania ativa, tornando os cidadãos da Europa verdadeiros cidadãos europeus (Baltazar, 2019)

Deste modo, a cidadania europeia desempenha um papel importante na legitimação do projeto europeu, baseado na paz e na democracia, com o propósito de evitar conflitos entre nações num continente que procura consolidar o seu processo de união económica e política, após a recuperação de dois conflitos mundiais.

Neste caminho para a paz e para a união, a cidadania europeia (enquanto processo em constante evolução e tão frágil quanto o próprio projeto europeu) é vista como um

complemento às cidadanias nacionais e como um meio de combater tendências nacionalistas (Cunha *et al.*, 2019).

Também para Baltazar (2021, p. 197), “a dimensão europeia da educação passa pela inclusão da Cidadania na Educação, muito concretamente nos curricula das escolas, quer numa dimensão formal disciplinar, quer por uma educação não-formal e transversal a todo o currículo” e a educação para a cidadania europeia é, antes de tudo, uma educação que visa desenvolver a literacia social e promover a necessidade de valores fundamentais. “Os valores europeus inscrevem-se, assim, num conjunto de competências cívicas mais alargadas que levarão, igualmente, a uma cidadania, também, europeia, ou seja, à apetência social para intervir numa comunidade alargada de cidadãos europeus, unidos por um projeto comum.

Também, de acordo com Delors (1996, p. 226),

A educação deve transmitir, de facto, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro. Simultaneamente, compete-lhe encontrar e assinalar as referencias que impeçam as pessoas de ficar submergidas nas ondas de informações, mais ou menos efémeras, que invadem os espaços públicos e privados e as levem a orientar-se para projetos de desenvolvimento individuais e coletivos. À educação cabe fornecer, dalgum modo, a cartografia dum mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele.

Deste modo, é de extrema importância que a instituição escolar se constitua enquanto alicerce fundamental para a construção de uma cidadania ativa. De acordo com o referencial, tal implica, em primeiro lugar, o desenvolvimento de competências essenciais que promovam a integração social e política das gerações vindouras.

Assim, para a construção de uma nova Europa do conhecimento (não concentrada exclusivamente no avanço cognitivo, técnico e tecnológico), o documento “Dimensão Europeia da Educação” refere ser crucial que as escolas, também, orientem a educação em direção aos valores de cidadania, à capacidade de viver em harmonia com os outros,

à formação de competências fundamentais, como o respeito pelo próximo, a aceitação das diferenças culturais e sociais, a tolerância e a procura pela paz.

Também aos Educadores e famílias é reservado, nesta tarefa, um papel fundamental na aquisição e consolidação dos valores de cidadania que acompanharão os conhecimentos necessários às novas gerações para a construção de um mundo mais pacífico, tolerante e melhor.

A Escola, para além dos saberes, tem como missão estimular a participação democrática dos alunos, enquanto elementos ativos, numa comunidade escolar.

Para Baltazar (2021), educação é educar para a democracia, cabendo ao professor o papel decisivo no desenvolvimento social e na consciencialização de competências cívicas: participação na vida ativa, nas dimensões sociais, económicas e culturais. Cada geração deve ser educada para ser um verdadeiro cidadão, responsável e participativo na vida social. A cidadania responsável é muito mais integradora de competências sociais do que uma mera “educação cívica”.

A Escola constitui, assim, o alicerce da Cidadania Europeia Ativa, porque promove, os fundamentos de uma verdadeira participação na comunidade. Estas práticas de cidadania, desenvolvidas no espaço escolar, são geradoras de práticas de cidadania nacional e europeia.

O debate participativo ou o debate de cooperação é uma estratégia dinâmica e prática para promover uma cidadania ativa, proporcionando, não apenas promover simples diálogos, mas criando um espaço de gestão de opiniões, onde os alunos aprendem a analisar, organizar, prever, decidir e solucionar, contribuindo, cada um, através da sua reflexão individual, para a riqueza do todo, fomentando, simultaneamente, uma cultura de convivência social que seja preventiva de conflitos e promotora da paz (Baltazar, 2021).

Para esta autora,

(...) a escola constrói-se, assim, como um espaço para a aprendizagem da cidadania, onde os direitos coletivos se harmonizam com os direitos individuais; um espaço onde se educa para a consciencialização de responsabilidades, a qual é interiorizada de modo experiencial e passa, naturalmente, do espaço da Escola para a Sociedade. (Baltazar, 2021, p. 92).

De acordo com Schleicher (2018) a dimensão europeia desempenha um papel crucial nas iniciativas destinadas a melhorar os sistemas de ensino, facilitar a integração dos jovens no mercado de trabalho, modernizar os mercados de trabalho, promover o desenvolvimento de capacidades ao longo da vida e estabelecer uma melhor correspondência entre a oferta e a procura de mão-de-obra, incluindo o estímulo à mobilidade dos trabalhadores.

Para Cunha e Santos (2017), a nova geração Erasmus (beneficiando da Dimensão Europeia da Educação e do conhecimento assim construído), constitui a experiência mais bem-sucedida dos últimos trinta anos, graças à mais valia da convivência internacional com jovens com outras culturas, mentalidades e experiências.

Para Baltazar (2021), a educação para a cidadania engloba um conjunto amplo de competências sociais e pressupõe o desenvolvimento de um conjunto de capacidades interventivas que contribuam para o bem-estar individual e social, tanto a nível nacional como a nível europeu, ao referir que

a construção de uma cidadania europeia pela educação é hoje o maior desafio da União Europeia ao nível de uma Europa do Conhecimento. É o processo para revitalizar o projeto europeu e para encontrar nos europeus o futuro para a União Europeia (Baltazar 2021, 93)

Embora no início da construção europeia, a dimensão europeia da educação não tenha sido a prioridade principal, sendo inicialmente eclipsada pela necessidade urgente de uma revitalização económica e da manutenção da paz, as próprias instituições comunitárias começaram, cada vez mais, a reconhecer sua relevância e tomaram medidas para fomentar a Cultura e a Educação na Europa.

Inicialmente, estas medidas foram implementadas por meio de recomendações, diretrizes, pareceres e resoluções, com a aplicação do princípio da subsidiariedade. Tal significava que os Estados-Membros tinham a responsabilidade de interpretar e implementar essas iniciativas de acordo com suas próprias perspetivas.

No entanto, a limitação dessa abordagem nos campos da educação, cultura e formação foi reconhecida pelo Conselho Europeu de Lisboa em 2000, o qual estabeleceu

a meta de fortalecer a cidadania europeia efetiva, dando início a uma nova fase no desenvolvimento da educação no contexto europeu. A partir dos muitos apelos surgidos, procedeu-se ao lançamento das bases para a criação de uma verdadeira dimensão europeia da educação e para a formação de um Espaço Europeu de Educação que integrasse a educação com a cidadania e a dimensão europeia.

A construção de uma cidadania europeia pela educação é, hoje, o maior desafio da União Europeia ao nível de uma Europa do Conhecimento.

Para Baltazar (2021), a educação orientada para a cidadania abarca uma ampla gama de competências sociais, abrangendo a educação sobre direitos humanos, o desenvolvimento pessoal e social, a inculcação de valores éticos, a instrução cívica e a promoção de valores democráticos. Isto implica o desenvolvimento de capacidades interventivas que contribuam para o bem-estar individual e coletivo, tanto no âmbito nacional, quanto europeu. Este processo não só revitaliza o projeto Europeu como posiciona os cidadãos europeus como os pilares do futuro da União Europeia.

A Dimensão Europeia da Educação promove o desenvolvimento de uma cidadania europeia, oferecendo aos jovens a oportunidade de adquirir conhecimentos sobre a construção e identidade da Europa e de cultivar atitudes que favoreçam a compreensão da diversidade cultural. Através da troca de experiências em diferentes países europeus, os alunos reconhecem as identidades locais e regionais, fomentando relações de amizade e enriquecendo a sua perceção sobre as múltiplas identidades e estilos de vida dos cidadãos europeus, reforçando o sentido de pertença e identidade a nível regional, nacional e europeu.

A integração da Dimensão Europeia da Educação no currículo escolar europeu foi um processo gradual. Desde a década de 1980, iniciativas como o Relatório Adonnino (1985) e as resoluções do Conselho Europeu dos Ministros da Educação começaram a delinear a importância da educação para a construção de uma cidadania europeia. Estas medidas promoveram a internacionalização do ensino e a colaboração entre Estados-Membros, preparando as bases para programas como o Leonardo Da Vinci e o Sócrates, que mais tarde foram integrados no programa Erasmus+.

O Programa Erasmus+ consolidou-se como o principal instrumento de promoção da mobilidade e cooperação no setor educativo. Através deste programa, alunos e professores de diversos níveis de ensino beneficiam de oportunidades de intercâmbio, desenvolvendo competências interculturais e adquirindo uma maior compreensão da

diversidade e valores europeus. Além disso, o Centro de Informação Europeia Jacques Delors, criado em 1994, teve um papel importante na disseminação de materiais educativos sobre a União Europeia, reforçando a cidadania ativa e o conhecimento das instituições europeias.

Atualmente, a Dimensão Europeia da Educação não se limita ao conhecimento da construção da União Europeia envolvendo a prática de uma cidadania ativa, na qual os alunos aprendem a enfrentar desafios globais e a aproveitar as oportunidades oferecidas pela UE. Por outro lado, programas extracurriculares como o ETwinning e o ELOS têm desempenhado um papel fundamental na promoção de uma educação inclusiva e colaborativa, preparando os alunos para uma sociedade cada vez mais globalizada.

CAPÍTULO II

A UNIÃO EUROPEIA E OS PROGRAMAS DE COOPERAÇÃO EUROPEIA

CAPÍTULO II

A UNIÃO EUROPEIA E OS PROGRAMAS DE COOPERAÇÃO EUROPEIA

2.1. Do Tratado de Maastricht (1992) ao Tratado de Lisboa (2007)

O Tratado de Maastricht, assinado em 1992, constituiu um importante marco na evolução da União Europeia (UE), estabelecendo as bases para a criação da UE tal como a conhecemos hoje, introduzindo várias mudanças e inovações significativas e estabelecendo a União Europeia como uma união política e económica mais estreita entre os Estados-Membros.

O Tratado de Maastricht representou um passo significativo ao formalizar a dimensão da cidadania europeia, reconhecendo os cidadãos dos Estados-Membros como cidadãos da União Europeia, conferindo-lhes direitos adicionais, como o direito de residir, estudar e trabalhar, livremente, em qualquer país da UE. No entanto, nesta fase inicial, a ênfase estava, maioritariamente, voltada para questões económicas e políticas, como a criação do mercado único e a harmonização das políticas externas. A educação, por sua vez, era, ainda, tratada mais como uma competência nacional do que como uma prioridade europeia. No entanto, à medida que a UE amadureceu e se expandiu, os líderes europeus começaram a perceber que a educação desempenhava um papel crucial na promoção de uma cidadania europeia ativa e consciente.

O Tratado de Amesterdão, em 1999, reforçou a cooperação no domínio da educação, permitindo uma maior coordenação e colaboração entre os Estados-Membros em questões educativas. Esta decisão marcou um ponto de viragem na visão da UE em relação à educação, reconhecendo-a como um meio para fortalecer os laços entre os cidadãos europeus e promover valores comuns.

O período entre o Tratado de Maastricht (1992) e o Tratado de Lisboa (2007), marca uma fase crucial na evolução das políticas educativas na União Europeia (UE). Durante esse período, observou-se uma progressiva compreensão da importância da educação como um instrumento de crescimento económico, de coesão social, construção de identidade europeia e promoção da cidadania ativa.

O Tratado de Lisboa (assinado a 13 de dezembro de 2007 durante uma cerimónia solene realizada no Mosteiro dos Jerónimos, em Lisboa, e entrando em vigor a partir de 2009), representou um marco significativo na evolução da União Europeia (UE),

introduzindo reformas institucionais e aperfeiçoando a eficiência do seu funcionamento e coordenação.

Através da assinatura deste tratado, os líderes dos 27 Estados-Membros da UE assumiam o objetivo de reformar as estruturas e processos de tomada de decisão da União Europeia, tornando-a mais eficiente, transparente e capaz de enfrentar os desafios do século XXI.

O Tratado de Lisboa estabeleceu a Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia como parte integrante do direito europeu, reforçando os direitos e liberdades dos cidadãos europeus.

Em termos gerais, o Tratado de Lisboa procurou modernizar e simplificar os processos de decisão da UE, além de reforçar os valores democráticos e os direitos fundamentais, representando mais um passo em direção a uma União Europeia mais coesa, eficaz e adaptada aos desafios do século XXI.

O Tratado de Lisboa incluía disposições sobre a educação, igualdade de género e coesão social, o tratado refletiu uma crescente consciência da importância da dimensão social na construção do projeto europeu. Através do processo da Estratégia de Lisboa, a UE comprometeu-se com a criação de uma economia baseada no conhecimento, o que exigia investimentos significativos na educação e formação ao longo da vida.

Daqui resultaria a criação de programas e iniciativas específicas, a nível educativo, de que são exemplo o Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida (2007-2013) e o subsequente Programa Erasmus+ (2014-2020). Deste modo, a evolução das políticas educativas da União Europeia desde o Tratado de Maastricht até ao Tratado de Lisboa reflete uma mudança de paradigma, passando de uma perspetiva predominantemente económica para uma visão mais abrangente que valoriza a educação como uma ferramenta de construção da identidade europeia, coesão social e promoção da cidadania ativa.

A inclusão da educação nos tratados, o desenvolvimento de programas específicos e o reconhecimento da aprendizagem ao longo da vida demonstram a crescente importância atribuída à educação na concretização dos ideais europeus.

Também o Processo de Bolonha (1999) visou a criação de um Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) mais coeso e harmonizado, permitindo a mobilidade de estudantes, professores e investigadores entre as instituições de ensino superior na

Europa. O EEES foi lançado em 1999, tendo a Declaração de Bolonha sido assinada pelos ministros da Educação de 29 países europeus.

O principal objetivo do Processo de Bolonha foi melhorar a qualidade do ensino superior, aperfeiçoar a empregabilidade dos diplomados e facilitar o reconhecimento mútuo de diplomas e qualificações entre os países participantes. O Processo de Bolonha viria a influenciar, de forma decisiva, a mobilidade de estudantes a nível europeu, quer, inicialmente, a nível do ensino superior, quer estendendo-se a outros níveis de ensino, através dos programas Sócrates, Comenius e Erasmus+.

Tanto o Processo de Bolonha (1999) como a Estratégia de Lisboa (2000), embora com objetivos distintos, ambos visam a qualidade e a competitividade, promovem a mobilidade estudantil e a internacionalização e enfatizam a empregabilidade e as qualificações para o mercado de trabalho. Além disso, ambas as iniciativas dão destaque à inovação como motor de progresso e à colaboração entre os países membros da União Europeia. O Processo de Bolonha foca-se nas reformas do ensino superior, enquanto a Estratégia de Lisboa tem um alcance mais amplo, abrangendo políticas económicas e sociais, mas ambos visam o fortalecimento da educação e do crescimento sustentável no continente europeu.

2.2. Estratégia Europeia para a Modernização (2015)

Em 2015, a Comissão Europeia lançou a Estratégia Europeia para a Modernização da Educação, que estabeleceu metas e objetivos para o Espaço Europeu da Educação até 2025. Estes são alguns dos principais objetivos a nível da educação estabelecidos para o Espaço Europeu da Educação em 2025:

i) Garantir que todos tenham acesso igual à educação, independentemente da sua origem socioeconómica, origem étnica, género ou deficiência, incluindo reduzir o abandono escolar precoce e eliminar disparidades na educação.

ii) Melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem em todos os níveis, garantindo que a educação seja relevante para as necessidades dos estudantes e do mercado de trabalho. Isso envolve a implementação de padrões de qualidade e a avaliação contínua dos sistemas de ensino.

iii) Promover a mobilidade de estudantes, professores e investigadores dentro da Europa, facilitando o reconhecimento de qualificações académicas e promovendo programas de intercâmbio, como o Programa Erasmus+.

iv) Preparar os estudantes com as competências necessárias para o século XXI, incluindo capacidades digitais, competências de pensamento crítico, resolução de problemas e trabalho em equipa.

v) Promover a aprendizagem ao longo da vida, tornando a educação acessível em todas as fases da vida adulta e reconhecendo a importância da formação e atualização contínuas.

vi) Incentivar a aprendizagem de línguas estrangeiras e o multilinguismo, reconhecendo que a diversidade linguística é um ativo importante para a Europa.

vii) Integrar a tecnologia digital na educação para melhorar os processos de ensino e aprendizagem, tornando a educação mais eficaz e acessível.

viii) Apoiar o desenvolvimento profissional contínuo dos professores e valorizar a profissão docente.

ix) Reforçar a cooperação entre os sistemas de ensino europeus, promovendo a troca de boas práticas e o desenvolvimento conjunto de políticas educativas.

Estes são alguns dos principais objetivos da Estratégia Europeia para a Modernização da Educação até 2025, na qual a União Europeia e os Estados-Membros trabalham juntos com vista a promover a melhoria contínua dos sistemas de ensino na Europa.

2.3. A Estratégia Europa 2020

A Estratégia Europa 2020 é uma iniciativa da União Europeia lançada em 2010, com o objetivo de promover o crescimento económico sustentável e a criação de empregos na Europa, bem como abordar desafios sociais e ambientais.

A estratégia estabelece uma visão para a década e é guiada por metas específicas em áreas-chave para o desenvolvimento e competitividade da UE.

A Estratégia Europa 2020 define, assim, cinco objetivos principais:

- Emprego: aumentar a taxa de emprego, especialmente entre os grupos populacionais mais afetados pelo desemprego, como jovens e idosos.

- Investigação e Desenvolvimento (I&D): investir em I&D para alcançar uma Europa mais inovadora, com o objetivo de destinar 3% do PIB europeu para atividades de pesquisa e desenvolvimento.

- Mudança Climática e Energia: reduzir as emissões de gases de efeito estufa e melhorar a eficiência energética para enfrentar os desafios das mudanças climáticas.

- Educação: aumentar a percentagem de jovens europeus com educação terciária (ensino superior) concluída e reduzir a taxa de abandono escolar.

- Redução da Pobreza e Exclusão Social: promover a inclusão social e reduzir a pobreza, com metas específicas para tirar milhões de pessoas da pobreza e da exclusão social.

De modo a garantir o alcance destes objetivos, a Estratégia Europa 2020 conta com diversas iniciativas complementares que visam fortalecer a coesão social e económica na União Europeia.

Neste sentido, a Agenda de Competências para a Europa (Comissão Europeia, 2020), juntamente com o Programa Erasmus+, procuram renovar e desenvolver a política de educação e formação profissional, bem como o Espaço Europeu de Educação e Investigação. Estas iniciativas visam dotar os cidadãos com as competências necessárias, fortalecer a coesão social e económica, colocando especial ênfase na inovação e na modernização das infraestruturas educativas.

Esta abordagem integrada reflete o compromisso da União Europeia na criação de um sistema educativo que responda às necessidades do mercado de trabalho, promovendo, simultaneamente, valores comuns. Neste sentido, o EEE e o Programa Erasmus+ trabalham em conjunto para promover a cooperação europeia e a mobilidade transnacional na educação e formação, reconhecendo o potencial da educação e da cultura como geradores de emprego, crescimento económico e coesão social, além de expressarem a identidade europeia na sua diversidade. Dentro deste quadro de cooperação, o Programa Erasmus+ apoia as prioridades do EEE, incluindo o Plano de Ação para a Educação Digital e a Agenda de Competências para a Europa, enfatizando a inclusão social e a igualdade de acesso a uma educação inclusiva e de qualidade, enquanto fator fundamental para a promoção de valores comuns e da coesão social na União Europeia.

Desta forma, de acordo com estes objetivos, o Programa Erasmus+ centra-se, também, nas pessoas com menos oportunidades, incluindo pessoas com deficiência, dificuldades educativas ou de origem migrante e em áreas rurais e remotas, visando a promoção de valores comuns europeus e o fortalecimento da identidade europeia.

Neste contexto, o programa “Educação e Formação para 2020” (EF 2020), que sucede ao “Educação e Formação para 2010” (EF 2010), constitui o quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e formação.

A resolução aborda uma ampla gama de questões, desde o investimento na educação ao longo da vida, a mobilidade dos estudantes e a formação profissional, até a igualdade de género na educação e a promoção da diversidade linguística e cultural.

Além disso, esta resolução sublinha a importância da Educação Pré-Escolar de qualidade, do combate ao abandono escolar precoce e da promoção da mobilidade dos jovens para fins de aprendizagem. Apela, também, ao aumento do acesso à educação e à formação para todos (independentemente das suas condições) e incentiva os Estados-Membros a intensificarem os esforços para que os jovens adquiram experiências profissionais concretas e entrem rapidamente no mercado de trabalho.

Desta forma, o Programa “Educação e Formação para 2020” (EF 2020) adapta as práticas educativas e formativas às necessidades do mercado de trabalho moderno e às exigências de uma economia baseada no conhecimento, reforçando a estrutura da Estratégia Europa 2020 e destacando a educação e formação como elementos centrais para o crescimento económico, a coesão social e a sustentabilidade a longo prazo do projeto europeu.

2.4. Génese e evolução dos Programas de Cooperação Europeia na área da Educação

Após a Segunda Guerra Mundial, instrumentos fundacionais — a Declaração Schuman (1950) e o Tratado de Roma (1957) — criaram as bases da integração europeia e, com ela, das futuras políticas de educação e juventude. Embora a educação não fosse ainda uma competência comunitária, foi a partir da década de 1970 que surgiram as primeiras iniciativas concretas de cooperação e de reconhecimento académico. Entre 1976 e 1984, a então Comissão das Comunidades Europeias financiou os *Joint Study Programmes*, esquemas-piloto de cooperação curricular e mobilidade no ensino superior

que prepararam o terreno para o lançamento do ERASMUS em 1987 (Calvo, 2017; Teichler, 2009).

Em 1985, o contexto de globalização e a expansão da Europa dariam origem à proposta de criação do Programa Erasmus pela Association des États Généraux des Étudiants de l'Europe (AEGEE), liderada por Franck Biancheri. Apesar do ceticismo inicial de alguns Estados-Membros, o Erasmus foi, oficialmente, adotado em 15 de junho de 1987, com o objetivo de aumentar a mobilidade estudantil e promover uma cooperação mais estreita entre universidades (Leitão & Valente, 2018; Cunha & Santos, 2017).

Desde a década de 1990, com o nascimento dos Programas de Cooperação Europeia, o Programa Erasmus+ tem desempenhado um papel fundamental no avanço da mobilidade académica e na internacionalização da Educação na União Europeia. Este programa, considerado essencial pela Comissão Europeia para a europeização dos Estados-Membros, promove o desenvolvimento de competências interculturais e contribui para a globalização da economia (Breznik *et al.*, 2020).

O Programa Erasmus+, enquanto reflexo das políticas educativas globalizadas e regulamentações supranacionais, viria a estabelecer-se como um projeto promotor da mobilidade académica e da cooperação transnacional entre Instituições de Ensino (Básico e Superior), podendo, de acordo com Calvo (2017), ser entendido, tanto como um acordo entre estudantes e universidades, quanto como uma parceria institucional.

Desde a sua conceção, o Programa Erasmus+ facilitou a mobilidade de milhões de estudantes, professores e funcionários (entre escolas e universidades europeias), tornando-se uma das iniciativas de maior sucesso da UE, constituindo-se como um fator vital para a promoção de inovação, criatividade, coesão social, igualdade e cidadania ativa na UE e contribuindo para reforçar a posição da Europa como uma economia baseada no conhecimento (Tostes & Silva, 2019; Lucas *et al.*, 2017).

O Programa Erasmus+ é, amplamente, reconhecido como um instrumento para expandir a visão e cultura dos cidadãos europeus, preparando-os para o mercado de trabalho e participação ativa numa Europa alargada. Segundo Tostes e Silva (2019), o Programa Erasmus+ é uma estratégia bidimensional que visa promover uma convergência comunitária diversa e internacionalizada, procurando utilizar políticas educativas para fortalecer o sentido de identidade europeia. Nesse sentido, o Programa Erasmus+, também constitui um instrumento para fortalecer a integração europeia, realçando as semelhanças culturais e sociais entre os povos da Europa (Cunha & Santos, 2017).

“A Mãe do Programa Erasmus” e a cooperação entre instituições educativas a nível europeu

A Professora Sofia Corradi é reconhecida como a “Mãe do Programa Erasmus”. Sofia Corradi defende que os programas Erasmus só se conseguiram afirmar na União Europeia quando esta procurou conseguir o apoio dos cidadãos, compreendendo que, três em cada cinco europeus, estariam ligados, direta ou indiretamente, à educação, sendo impactados pelos resultados das medidas educativas a nível europeu. Em entrevista ao Diário de Notícias (09 maio 2016), descreveu a luta para criar o Programa Erasmus+ e a forma como, desde 1958, procurou lutar pelo reconhecimento do seu ano de experiência na Columbia University, afirmando o seguinte:

Depois por 18 anos, não me resignei. Foi a minha luta. Os grandes especialistas, os ministros, as pessoas com mentalidade aberta, quando eu começava a explicar esta minha ideia do estudo no estrangeiro com reconhecimento do grau na pátria, ao fim de 30 segundos estavam convencidos. Em Itália, naquela época a burocracia era muito antiquada. Parecia que tinham o máximo prazer em dizer não. Diziam que (os alunos) não iam estudar, mas divertir-se e que isto era uma coisa que nunca se faria. Estávamos no início dos anos 1970. A verdadeira resposta europeia começou quando o Parlamento Europeu passou a ser eleito e começaram a prestar atenção aos projetos dos cidadãos. E começou um projeto piloto que durou dez anos: entre 1976 e 1986 antes de se lançar o Erasmus, para ver se este intercâmbio funcionava. Neste tempo foram feitos mais de 500 projetos, por isso, já não era um projeto-piloto. Mas a UE não tinha nada nos tratados sobre Educação (Ferreira, 2016).

Sofia Corradi recebeu o Prémio Carlos V em 2016, mas reconhece que a sua maior recompensa é observar quatro milhões de jovens a usufruir do programa ao longo das

últimas décadas, bem como as mensagens que recebe, em especial quando referem que o Erasmus “mudou a sua vida” ou que “deram à sua filha o nome de Sofia” (Ferreira, 2016).

O impacto do Programa Erasmus+ nas Políticas Educativas Europeias

Vários autores definem o Programa Erasmus+ como uma ferramenta das políticas educativas europeias, inserida em diferentes contextos influenciados por relações de poder pré-estabelecidas.

De acordo com Ball (1994), há três contextos que impactam a criação de políticas: o contexto da influência, onde entidades governamentais e internacionais, como a Comissão Europeia (CE) e a Agência de Execução relativa à Educação, ao Audiovisual e à Cultura (EACEA), desempenham um papel significativo; o contexto da produção de textos, onde normas e regras são criadas para orientar escolas e professores; e o contexto da prática, onde os professores reinterpretam esses textos no ambiente escolar.

O Programa Erasmus+ é, assim, visto como carregado de intencionalidade, associado ao controle social na área da educação, embora a sua natureza multifacetada permita múltiplas interpretações relativamente ao seu âmbito e intervenção.

Através do Programa Erasmus+, a União Europeia (UE) compromete-se a assegurar a defesa da dignidade e dos Direitos Humanos, promovendo igualdade e apelando a um compromisso similar dos governos mundiais (Comissão Europeia, 2020a).

O Relatório da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões sobre a implementação, os resultados e a avaliação global do impacto do Programa Erasmus+ no período 2014-2018 (Comissão Europeia, 2020), oferece uma visão abrangente do Programa Erasmus+ e destaca os seus resultados e impacto, incluindo o compromisso da UE com a promoção da educação, formação e juventude num contexto de respeito pelos Direitos Humanos e igualdade.

A educação é, pois, considerada pela UE como um direito humano fundamental, essencial para a formação de sujeitos conscientes, capazes de adotar posturas políticas, sociais e culturais que defendam tanto a universalidade das garantias quanto o respeito pela diferença (União Europeia, 2000a).

O Programa Erasmus+ apoia a execução da Agenda Política Europeia para crescimento, emprego, justiça social e inclusão, sendo crucial para promover valores

europeus, fomentar a integração social e prevenir a radicalização, sendo destacado como um meio eficaz para promover a inclusão de pessoas de meios desfavorecidos e para encorajar os jovens a participar ativamente na sociedade civil, sensibilizando-os para os valores comuns da UE.

Através do Programas Erasmus+, os cidadãos europeus são incentivados a desempenharem um papel ativo na vida democrática, com o Erasmus+ a desempenhar um papel fundamental na reforma dos sistemas educativos e na promoção da aprendizagem não-formal e informal com vista a melhorar as capacidades e competências dos jovens. O programa procura estabelecer parcerias e colaborações entre uma variedade de agentes a nível local, regional, nacional e internacional, visando estimular a democracia, a diversidade, o desenvolvimento de competências sociais, territoriais e económicas, bem como a valorização da diferença e a resolução de conflitos inerentes à vida em grupo (Comissão Europeia, 2020).

Em síntese, o Programa Erasmus+ é reconhecido como uma ferramenta vital para a construção de uma identidade europeia integrada e para o fortalecimento dos princípios democráticos e de respeito aos Direitos Humanos na Europa, desempenhando um papel abrangente nas políticas educativas europeias, enfatizando a promoção dos valores europeus, a inclusão social e criação de uma cidadania ativa e consciente, especialmente entre os jovens (Pereira, 2023).

2.4.1. A 1.^a geração de programas (1987-1994)

Programa Erasmus

Na sequência da consciência comunitária relativamente à necessidade de aprofundamento dos contactos e das relações entre as instituições a nível universitário, é lançada, pela Comissão Europeia, em 1987, a 1.^a geração de programas de cooperação europeia na área da educação. Integrada no “European Community Action Scheme for the Mobility of University Students”, esta fase teve como objetivo central a criação de uma rede universitária europeia para facilitar a mobilidade académica, através da criação de mecanismos de reconhecimento de diplomas e períodos de estudo, incluindo, a partir de 1989, o sistema de créditos ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System), que inicialmente funcionou de forma experimental e voluntária. Este sistema permitiu a medição, acumulação e transferência de créditos académicos entre as

instituições e países participantes, promovendo uma maior integração e harmonização dos sistemas de ensino superior na Europa (Siebiger, 2013).

Neste contexto, o programa Erasmus emergiu como uma iniciativa-chave, apesar das dificuldades iniciais que enfrentou. O programa, sustentado por decisões do Tribunal Europeu de Justiça que proibiram a discriminação de estudantes com base na nacionalidade, estabeleceu as bases legais necessárias para a sua implementação. Contudo, alguns Estados-Membros, como França, Alemanha e Reino Unido, que já possuíam programas de intercâmbio próprios, manifestaram reservas iniciais relativamente ao Erasmus. Após uma intensa pressão pública e negociações, o programa foi, finalmente, aprovado em 1987 e, no seu primeiro ano (1987/88), envolveu 3.244 estudantes de 11 países. O Programa Erasmus promoveu a criação de redes de departamentos universitários para o desenvolvimento de projetos educativos comuns, facilitando a mobilidade de estudantes e docentes e promovendo uma maior integração curricular.

Com vista a serem superados os desafios relacionados com o reconhecimento dos estudos realizados no estrangeiro, foi introduzido, em 1989, o ECTS, um sistema piloto cujo objetivo era assegurar o reconhecimento de créditos entre as universidades europeias. Também em Portugal, desde o início, o programa demonstrou um dinamismo significativo, com um aumento contínuo na participação de alunos e de instituições de ensino superior.

Na 1.^a geração (programas predecessores até 1994), devem integrar-se os ERASMUS (1987–1994), COMETT I/II (1987–1994), LINGUA (1989–1994), PETRA I/II (1988–1994), FORCE (1991–1994) e EUROTECNET (1990–1994), podendo, ainda, referir-se o TEMPUS (desde 1990) e Youth for Europe (1988–1994) como enquadramento complementar.

2.4.2. A 2.^a geração de programas (1995-2006)

Programa Socrates

É após a assinatura do Tratado da criação da União Europeia (Tratado de Maastricht, assinado em fevereiro de 1992) que surge a 2.^a geração de programas comunitários na área da educação. Pela primeira vez, neste tratado, a educação e a formação passam a ser referidas como áreas importantes de cooperação, consagrando-se

nos artigos 165 e 166 como áreas de intervenção comunitária, embora esta intervenção seja definida como resultante da estreita cooperação com os Estados-Membros e na perspetiva do princípio da subsidiariedade.

O princípio da subsidiariedade na União Europeia visa garantir que as decisões sejam tomadas no nível apropriado, com ênfase na autonomia dos Estados-Membros, promovendo assim uma abordagem mais descentralizada e eficiente na tomada de decisões.

Art.º 165 - “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 ação, respeitando integralmente a responsabilidade dos Estados-Membros pelo conteúdo do ensino e pela organização do sistema educativo, bem como a sua diversidade cultural e linguística.” (Comissão Europeia, 1992, p. 87)

Art.º 166 - “A Comunidade desenvolve uma política de formação profissional que apoie e complete as ações dos Estados-Membros, respeitando plenamente a responsabilidade dos Estados-Membros pelo conteúdo e pela organização da forma profissional.” (Comissão Europeia, 1992, p. 87)

Foi com base neste suporte legislativo que, em 1995, seria criada a 1.^a fase dos programas Socrates e Leonardo da Vinci, os quais constituíram os dois primeiros programas verdadeiramente abrangentes a nível da União Europeia para a promoção da cooperação no domínio da educação e formação, o que marcou o início do desenvolvimento de uma dimensão europeia da educação por parte da Comissão Europeia, na assunção dos poderes que o Tratado da União Europeia lhe conferiu nesta área, e que está bem patente no *Livro sobre a Educação e a Formação: Ensinar e aprender - rumo à Sociedade Cognitiva* (Comissão Europeia, 1995).

O Programa Socrates tinha como objetivo principal a promoção da cooperação no domínio da educação, enquanto o Programa Leonardo da Vinci se debruçava sobre o domínio da formação (principalmente da formação profissional).

Os objetivos fundamentais do Programa Socrates, os que diretamente ou indiretamente derivaram do n.º 2 do artigo 165.º do Tratado da União Europeia, foram os seguintes:

- i) Desenvolver a dimensão europeia na educação, nomeadamente através da aprendizagem e divulgação das línguas dos Estados-Membros;
- ii) Incentivar a mobilidade dos estudantes e dos professores, nomeadamente através do incentivo ao reconhecimento académico de diplomas e períodos de estudo;
- iii) Promover a cooperação entre estabelecimentos de ensino;
- iv) Desenvolver o intercâmbio de informações e experiências sobre questões comuns aos sistemas educativos dos Estados-Membros;
- v) Incentivar o desenvolvimento do intercâmbio de jovens e animadores socioeducativos;
- vi) Estimular o desenvolvimento da educação à distância.

A primeira fase do programa Socrates decorreu entre 1995-1999, envolvendo os quinze Estados-Membros da União Europeia, bem como os que faziam parte do Acordo sobre o Espaço Económico Europeu (Islândia, Liechtenstein e Noruega). Posteriormente, entre 1997 e 1998, o programa seria alargado aos vários países candidatos à adesão à União Europeia (Chipre, Roménia, Hungria, Polónia, República Checa e Eslováquia), sendo incluídos em 1999 a Bulgária, a Eslovénia, os três Estados Bálticos (Estónia, Letónia e Lituânia) e a Turquia.

O programa Sócrates tinha por ambição central o desenvolvimento da “Europa do Conhecimento” de modo a responder aos desafios do século XXI, entre os quais se incluíam promover a aprendizagem ao longo da vida, fomentar o acesso de todos à educação e promover a aquisição de habilitações e competências reconhecidas no mundo do trabalho.

Estes desafios podem sintetizar-se em quatro objetivos fundamentais (Peixoto, 2016):

- i) Reforço da dimensão europeia na educação a todos os níveis, de modo a consolidar o espírito de cidadania europeia, apoiando-se no património cultural dos Estados-Membros;
- ii) Promoção da melhoria quantitativa e qualitativa do conhecimento das línguas da União Europeia, especialmente das menos utilizadas e ensinadas;
- iii) Promoção da cooperação e da mobilidade no domínio da educação;

iv) Incentivo à inovação através do desenvolvimento de práticas pedagógicas e de materiais didáticos e exploração de temas do interesse comum no domínio das políticas de educação.

O Programa Sócrates apresentava as seguintes Ações:

Ação 1 - Comenius (Ensino Básico e Secundário) - Desenvolvimento de parcerias escolares e redes escolares, formação inicial e contínua do pessoal educativo;

Ação 2 - Erasmus (Ensino Superior) - Cooperação a nível do ensino superior;

Ação 3 - Grundtvig (Educação de Adultos e outros Percursos Educativos) - Promoção de mais aprendizagem ao longo da vida;

Ação 4 - Língua (Ensino e Aprendizagem de Línguas) - Aprendizagem de línguas estrangeiras e desenvolvimento de instrumentos e materiais didáticos;

Ação 5 - Minerva (Educação Aberta e à Distância) - Utilização de tecnologias da informação e da comunicação na educação;

Ação 6 - Observação e Inovação de Políticas e Sistemas Educativos - Cooperação entre decisores políticos e intercâmbio de informação e disseminação das boas práticas e das inovações;

Ação 7 - Ações Conjuntas - Complementaridade entre os programas Sócrates, Leonardo da Vinci, Juventude e outras iniciativas comunitárias;

Ação 8 - Medidas de Acompanhamento - Iniciativas destinadas a promover os objetivos globais do Programa.

A Ação Comenius, que mais tarde daria origem ao Programa Comenius, era dirigida ao ensino escolar (básico e secundário) delineando quatro objetivos gerais:

- i) Melhorar a qualidade do ensino escolar;
- ii) Reforçar a sua dimensão europeia do ensino;
- iii) Incentivar a aprendizagem de línguas estrangeiras;
- iv) Promover a consciência intercultural.

Assim, a Ação Comenius estava dividida em três sub-ações:

i) A sub-ação Comenius 1, que promovia a cooperação entre todos os tipos de instituições de ensino geral, profissional ou técnico até ao nível do ensino superior,

incluindo estabelecimentos de ensino especial e instituições que, embora não tendo a denominação de escolas, ministravam esse tipo de educação;

ii) A sub-ação Comenius 2, que estava vocacionada para o desenvolvimento profissional de todas as categorias de pessoal ligado ao ensino escolar;

iii) A sub-ação Comenius 3, que visava a constituição de redes entre projetos ou instituições que participavam em atividades no âmbito de Comenius 1 ou Comenius 2.

Desenvolvido ao longo de cinco anos, o relatório final desta Ação referia que o programa “desempenhou um papel pioneiro e importante na integração dos agentes educativos em espaços de cidadania europeia (...) contribuindo mais eficazmente para desenvolver a noção de cidadania europeia em geral do que para reforçar a dimensão europeia nos estudos enquanto tal” (Peixoto, 2016, p. 21).

De igual modo, a Comissão Europeia reforça o entendimento de uma “dimensão europeia nos estudos” enquanto fator fundamental de consolidação do espírito de cidadania europeia, acrescentando que os projetos executados ao abrigo do programa contribuíram para o desenvolvimento de competências-chave da cidadania europeia, nomeadamente no plano linguístico, mas, também, em termos de comunicação e de luta contra preconceitos e estereótipos culturais.

A Comissão põe, assim, em evidência, um objetivo muito particular do programa Socrates e, em especial, da Ação Comenius, que se relaciona com o papel da educação na construção da cidadania europeia (Peixoto, 2016).

O Parlamento Europeu e o Conselho Europeu estabeleceram a segunda fase do programa Socrates por meio da Decisão n.º 253/2000/CE, datada de 24 de janeiro de 2000. Essa decisão foi tomada após uma avaliação muito positiva feita pela Comissão Europeia, conforme destacado no relatório de avaliação final de desenvolvimento do programa Sócrates. A segunda fase do programa abrangeu o período de 1 de janeiro de 2000 a 31 de dezembro de 2006 e teve como principal objetivo dar continuidade ao trabalho bem-sucedido realizado durante a primeira fase do programa. Além disso, procurou alcançar os objetivos estabelecidos pela Comissão Europeia para a criação de uma Europa do Conhecimento (Comissão Europeia, 2003).

A segunda fase do programa (SOCRATES II) visava, de igual modo, a promoção da aprendizagem ao longo da vida e o desenvolvimento de uma Europa do conhecimento, tendo por objetivos específicos os seguintes:

- i) Reforçar a dimensão europeia da educação a todos os níveis;
- ii) Melhorar o conhecimento de línguas estrangeiras;
- iii) Promover a cooperação e a mobilidade no domínio da educação;
- iv) Fomentar a utilização das novas tecnologias na educação;
- v) Promover a igualdade de oportunidades em todos os setores da educação.

À semelhança do período anterior, o programa Sócrates II (2000–2006) organizou-se em oito ações: cinco setoriais — Comenius, Erasmus, Grundtvig, Lingua e Minerva — e três transversais — Observação e Inovação dos Sistemas e Políticas Educativas, Ações Conjuntas e Medidas de Acompanhamento.

No mesmo ciclo 1995–2006, a vertente de formação profissional foi assegurada pelo Programa Leonardo da Vinci (I e II), sucessor dos anteriores, PETRA, FORCE e EUROTECNET.

A mobilidade de estudantes e pessoal seria ampliada e consolidada, com maior integração curricular graças ao ECTS, o que reforçou o reconhecimento académico entre instituições. Como sintetiza Peixoto,

A mobilidade constituiu [...] um investimento a longo prazo [...] os jovens que estudam, vivem e trabalham noutro país [...] poderão ser os principais construtores da Europa dos Cidadãos (Peixoto, 2016, p. 17).

A cooperação transnacional assumiu um papel central na dimensão europeia da educação, ao articular escolas, universidades e empresas em parcerias multinacionais e em planos de trabalho conjuntos.

Os parceiros, ao estabelecerem um programa de trabalho em que assumem concretizar objetivos estabelecidos em conjunto, comprometem-se, igualmente, a contribuir para a concretização destes objetivos na área específica das suas competências, científico-pedagógicas ou técnicas. Assim, as instituições têm de repensar as suas práticas e perspectivá-las num plano macro e supranacional (Peixoto, 2016, p. 16).

O programa LINGUA constitui um destes exemplos: atribuiu bolsas de mobilidade individual a professores de línguas estrangeiras para países de origem dessas línguas, visando o desenvolvimento de aptidões técnicas e metodológicas através do aprofundamento dos respetivos contextos culturais. O objetivo desta imersão profissional e cultural foi conceber, executar e avaliar programas de formação para professores de línguas estrangeiras, envolvendo a conceção conjunta de currículos comuns e a produção de módulos e/ou materiais de formação.

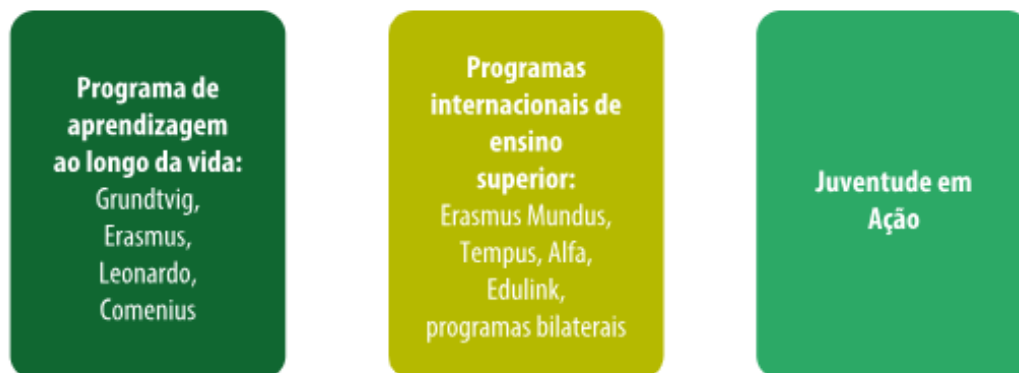
Deste modo, como refere Peixoto

A mobilidade é um meio para alcançar o objetivo maior, que é o da cooperação e articulação curricular: (...) pois, se a cooperação transnacional entre estabelecimentos de ensino que desenvolvem projetos de mobilidade é condição *sine qua non* para a sua concretização, é o desenvolvimento de projetos na área do desenvolvimento curricular e/ou de materiais didáticos que adquire uma dimensão europeia por excelência (Peixoto, 2016, p. 17).

2.4.3. A 3.^a geração de programas 2007-2013

Programa Lifelong learning

Figura 1 - Programas da UE em Educação, Formação e Juventude (2007-2013)



Fonte: Tribunal de Contas Europeu (2018).
. Acedido em: 3 de outubro de 2024.

A 1 de Janeiro de 2007 é lançado o “Programa de Ação no Domínio da Aprendizagem ao Longo da Vida 2007-2013” (PALV) através da Decisão n.º 1720/2006/CE do Parlamento e do Conselho Europeu, de 15 de novembro de 2006. Este programa constitui a 3.^a geração de programas comunitários de educação apresentando como objetivo geral contribuir para o desenvolvimento da União Europeia enquanto sociedade do conhecimento avançada (em conformidade com os objetivos da Estratégia de Lisboa) e destina-se a promover, em particular, os intercâmbios, a cooperação e a mobilidade entre os sistemas de ensino e de formação dos vários Estados-Membros, a fim de que estes passem a constituir uma referência mundial de qualidade.

Os objetivos específicos do programa foram os seguintes:

- Contribuir para o desenvolvimento de uma educação e formação de qualidade, bem como para a promoção de elevados níveis de desempenho, da inovação e de uma dimensão europeia nos sistemas e práticas existentes;

- i) Apoiar a criação de um espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida;
- ii) Contribuir para melhorar a qualidade das possibilidades de aprendizagem, tornando-as mais atrativas e acessíveis;

- iii) Reforçar o contributo da aprendizagem para a coesão social, a cidadania ativa, o diálogo intercultural, a igualdade entre homens e mulheres e a realização pessoal;

- iv) Contribuir para a promoção da criatividade, da competitividade e da empregabilidade, bem como para o reforço do desenvolvimento do espírito empresarial;
- v) Contribuir para aumentar a participação de pessoas de todas as idades, incluindo as pessoas com necessidades especiais e os grupos desfavorecidos;
- vi) Promover a aprendizagem de línguas e a diversidade linguística;
- vii) Apoiar o desenvolvimento dos meios facultados pelas tecnologias da informação e comunicação (TIC);
- viii) Reforçar o seu papel na criação de um sentido de cidadania europeia, baseada no respeito dos valores europeus, bem como na tolerância e no respeito pelos outros povos e culturas;
- ix) Promover a cooperação em matéria de garantia de qualidade em todos os setores da educação e da formação;
- x) Incentivar a melhor utilização possível dos resultados e dos produtos e processos inovadores, bem como assegurar o intercâmbio de boas práticas, no intuito de melhorar a qualidade.

Para atingir tais objetivos, o programa PALV preconiza as seguintes ações:

- i) Mobilidade das pessoas no contexto da aprendizagem ao longo da vida;
- ii) Parcerias bilaterais e multilaterais;
- iii) Projetos unilaterais, nacionais ou multilaterais especialmente vocacionados para promover a qualidade dos sistemas nacionais de educação e formação através de transferência transnacional de inovação;
- iv) Redes multilaterais;
- v) Estudos e reformas das políticas e sistemas de educação e formação ao longo da vida, bem como os seus componentes;
- vi) Concessão de subvenções de funcionamento para certas despesas operacionais e administrativas suportadas pelos estabelecimentos ou pelas associações;
- vii) Medidas de acompanhamento, ou seja, outras iniciativas que visem a promoção dos objetivos do programa;
- viii) Atividades de preparação destas ações;
- ix) Organização de encontros (seminários, colóquios e reuniões) que visem facilitar a execução do programa, de ações de informação, publicação, sensibilização e

divulgação, bem como de ações de acompanhamento e avaliação do programa (União Europeia, s.d.).

O programa seria aberto à participação dos Estados-Membros e dos países membros da Associação Europeia de Comércio Livre (EFTA) que são membros do Espaço Económico Europeu (EEE) (Islândia, Liechtenstein e Noruega), da Confederação Suíça, dos países candidatos à adesão à UE e dos países potencialmente candidatos dos Balcãs Ocidentais, em conformidade com as disposições e os acordos que preveem a sua participação em programas comunitários. Além disso, a Comissão pode, igualmente, organizar cooperações com países terceiros e organizações internacionais, tais como o Conselho da Europa ou a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO).

Os beneficiários do programa eram:

- i) Alunos, estudantes, formandos e educandos adultos;
- ii) Todas as categorias de pessoal educativo;
- iii) Pessoas presentes no mercado de trabalho;
- iv) Estabelecimentos e organismos que oferecem oportunidades no contexto do programa;
- v) Pessoas e organismos responsáveis pelos sistemas e políticas a nível local, regional e nacional;
- vi) Empresas, parceiros sociais e respetivas organizações a todos os níveis, incluindo organizações comerciais e câmaras de comércio e indústria;
- vii) Organismos que prestem serviços de orientação, aconselhamento e informação;
- viii) Associações dos participantes, de pais e de professores;
- ix) Centros e organismos de investigação;
- x) Organizações sem fins lucrativos, organizações de voluntários e organizações não-governamentais (ONG).

O programa de ação sofreu uma alteração no seu organograma e passou a abranger seis subprogramas, entre os quais, quatro programas setoriais (Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci e Grundtvig) e dois programas transversais. Os programas setoriais

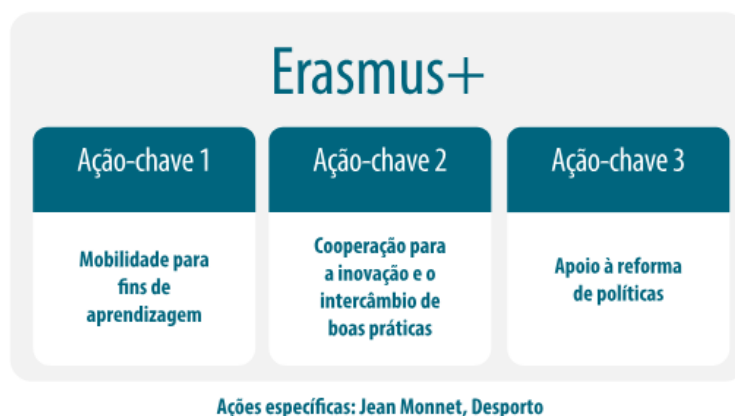
integram a mobilidade, as línguas e as novas tecnologias, debruçando-se sobre as necessidades dos participantes e das instituições, em matéria de ensino e aprendizagem

Em 2014, o Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida foi substituído pelo Programa Erasmus+(2014-2020), marcando uma nova fase na política educacional da União Europeia, com uma abordagem centrada na educação, formação, juventude e desporto. O Programa Erasmus+ unificou diversos programas anteriores sob uma única estrutura, visando aumentar a qualidade e a acessibilidade da aprendizagem ao longo da vida na União Europeia.

2.4.4. A 4.^a Geração de programas (2014-2020)

- O Programa Erasmus+ - Aprendizagem ao longo da vida

Figura 2 - Estrutura do Programa Erasmus+ 2014-2020



Fonte: Tribunal de Contas Europeu. Programa Erasmus+ 2014-2020.
Disponível em: <https://op.europa.eu/webpub/eca/special-reports/erasmus-22-2018/pt/>.
Acedido em: 3 de outubro de 2024.

O Programa Erasmus+ da União Europeia (2014-2020) foi uma iniciativa abrangente que visava impulsionar a educação, a formação, a juventude e o desporto na Europa. O programa substituiu o anterior Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida e reuniu várias áreas de atuação num único quadro de financiamento (Programa Erasmus+). As suas principais características incluíram:

i) Mobilidade e Intercâmbio: o programa facilitou a mobilidade transnacional de estudantes, professores, jovens, formadores e profissionais, proporcionando oportunidades de aprendizagem em diferentes países europeus;

ii) Educação Formal e não-formal: abrangeu uma ampla gama de níveis de educação, desde o ensino escolar até ao ensino superior, formação profissional e educação não-formal, promovendo o desenvolvimento de competências em diversos contextos;

iii) Inclusão e Diversidade: conferiu prioridade à inclusão, diversidade e acessibilidade, atendendo a grupos desfavorecidos, minorias e pessoas com deficiência, ao mesmo tempo que promoveu a igualdade de género e a não discriminação;

iv) Projetos e Parcerias: além da mobilidade, o Erasmus+ apoiou projetos colaborativos, parcerias estratégicas e ações conjuntas entre instituições educativas e organizações em diferentes setores, promovendo a inovação e o desenvolvimento pessoal;

v) Línguas e Competências: enfatizou o desenvolvimento de competências linguísticas, interculturais e transversais, reconhecendo a importância das capacidades sociais, comunicativas e cidadãs;

vi) Juventude e Voluntariado: ofereceu oportunidades para os jovens se envolverem em atividades de voluntariado, intercâmbio cultural e participação cívica, visando a formação de cidadãos ativos e conscientes;

vii) Resultados Tangíveis: valorizou a disseminação e a partilha de resultados, promovendo a transparência e o reconhecimento das aprendizagens e competências adquiridas pelos participantes.

O Programa Erasmus+ Aprendizagem ao Longo da Vida desempenhou um papel fundamental no impulsionamento da aprendizagem, formação e desenvolvimento pessoal em toda a Europa, promovendo valores de mobilidade, inclusão e cooperação. Sucedeu-lhe o novo Programa Erasmus+ para o período 2021-2027, que continua a promover esses objetivos e a fortalecer a educação na Europa.

2.4.5. A 5.^a Geração de Programas (2021-2027)

- O Programa Erasmus+

O Programa Erasmus+ tem como objetivo impactar a participação limitada dos cidadãos nos processos democráticos e a sua falta de conhecimento sobre a União Europeia, procurando ajudá-los a superar as dificuldades de envolvimento e participação ativa nas suas comunidades ou na vida política e social da União Europeia no período 2021/2027. A preocupação da União Europeia relativamente à educação dos seus

cidadãos é considerada fundamental para o futuro da União. Além da educação formal, a aprendizagem não-formal é vista como uma forma de melhorar a compreensão da União Europeia e promover um sentido de pertença à União.

O Programa Erasmus+ apoia a cidadania ativa, a ética na aprendizagem ao longo da vida e o desenvolvimento de competências sociais, interculturais, pensamento crítico e literacia mediática. O programa confere prioridade a projetos que oferecem oportunidades de participação das pessoas na vida democrática e no envolvimento social e cívico através de atividades de aprendizagem formal e não-formal, onde se inclui a consciencialização sobre o contexto da União Europeia, os seus valores comuns, princípios de unidade e diversidade, bem como o seu legado social, cultural e histórico.

No campo da juventude, foi desenvolvida uma Estratégia para a Participação dos Jovens, que visa criar um quadro comum e apoiar o uso do programa para promover a participação dos jovens na vida democrática. Esta estratégia visa melhorar a qualidade da participação dos jovens no programa e está alinhada com os documentos políticos fundamentais da UE para a juventude, como a Estratégia da UE para a Juventude e os Objetivos para a Juventude Europeia.

O objetivo geral do programa consiste em 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. Deste modo, o Programa Erasmus+ constitui-se como um instrumento fundamental para a construção de um Espaço Europeu da Educação, ao promover a cooperação estratégica europeia no domínio do ensino e formação e as respetivas agendas setoriais.

O Programa Erasmus+ apresenta os seguintes objetivos específicos:

i) Promover a mobilidade individual e de grupo para fins de aprendizagem, assim como a cooperação, a qualidade, a inclusão e equidade, a excelência, a criatividade e a inovação a nível das organizações e das políticas no domínio do ensino e formação;

ii) Promover a mobilidade para fins de aprendizagem não-formal e informal e a participação ativa entre os jovens, assim como a cooperação, a qualidade, a inclusão, a criatividade e a inovação a nível das organizações e das políticas no domínio da juventude;

iii) Promover a mobilidade para fins de aprendizagem do pessoal da área do desporto, assim como a cooperação, a qualidade, a inclusão, a criatividade e a inovação a nível das organizações desportivas e das políticas desportivas.

Prioridades do Programa Erasmus+

O Programa Erasmus+ assume duas prioridades fundamentais da União Europeia: a ação climática e a sustentabilidade ambiental, juntamente com o multilinguismo, refletindo a união na diversidade que caracteriza o projeto europeu.

De igual modo, o Erasmus+ compromete-se a incentivar práticas que contribuam para a neutralidade carbónica, dando prioridade a projetos que almejam a sustentabilidade ambiental e apoiam os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Pretende-se transformar os participantes em agentes de mudança, adotando a economia de recursos, reduzindo o consumo de energia e resíduos e favorecendo escolhas alimentares e de mobilidade sustentáveis. O programa fomenta a integração de práticas ecológicas nas atividades dos participantes, promovendo a educação para a sustentabilidade.

No que toca ao multilinguismo, o Erasmus+ reconhece o seu papel essencial em enriquecer a diversidade cultural da Europa e preparar os cidadãos para um mercado de trabalho globalizado. A promoção do ensino de línguas e da diversidade linguística visa superar barreiras à participação em programas europeus de educação, formação e juventude, melhorando a eficiência da mobilidade e o desempenho da aprendizagem.

A iniciativa do Selo Europeu das Línguas (ELL) destaca projetos que exemplificam a excelência no campo do multilinguismo, incentivando o interesse público na aprendizagem de línguas e apoiando o objetivo de que os cidadãos da UE aprendam pelo menos duas línguas estrangeiras desde tenra idade. Juntos, estes esforços sublinham o compromisso do Erasmus+ em promover uma Europa mais sustentável, inclusiva e unida na diversidade.

A promoção do ensino de línguas e da diversidade linguística é um dos objetivos específicos do programa, dado que a falta de competências linguísticas constitui um dos principais obstáculos à participação nos programas europeus em matéria de educação, formação e juventude. As oportunidades criadas para oferecer apoio linguístico visam tornar a mobilidade mais eficiente e eficaz, melhorar o desempenho da aprendizagem e, por conseguinte, contribuir para o objetivo específico do programa. Neste contexto, a

Comissão Europeia criou mecanismos de apoio e prémios europeus para distinguir a qualidade, apoiar a partilha de resultados de projetos de excelência no domínio do multilinguismo e promover o interesse público na aprendizagem de línguas.

O Programa Erasmus+ reconhece a importância da ação climática e da sustentabilidade ambiental como prioridades fundamentais para a União Europeia. O Pacto Ecológico Europeu e a Recomendação do Conselho sobre a aprendizagem em prol da transição ecológica destacam o papel essencial das instituições de ensino e formação, incluindo escolas e universidades, na consciencialização e educação da sociedade sobre a transição para a neutralidade carbónica até 2050, ao promover meios de transporte sustentáveis e comportamentos ambientalmente mais responsáveis durante as mobilidades. A sustentabilidade ambiental e a luta contra o aquecimento global serão prioridades na seleção de projetos, especialmente aqueles que contribuem para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.

O programa apoia práticas inovadoras que transformem os participantes em agentes de mudança (promovendo economia de recursos, redução de energia, redução de resíduos, pegada de carbono reduzida e escolhas alimentares e de mobilidade sustentáveis) e confere prioridade a projetos que promovam mudanças comportamentais em relação à sustentabilidade ambiental por meio da educação, formação, juventude e atividades desportivas.

A Comissão Europeia tem disponibilizado plataformas, como a Plataforma de Educação Escolar Europeia e a EPALE (Plataforma Eletrónica para a Educação de Adultos na Europa), que apoiam o intercâmbio de práticas e políticas educativas eficazes com vista à educação para a sustentabilidade ambiental.

O Erasmus+ procura, de igual modo, desempenhar um papel fundamental no diálogo com uma ampla gama de intervenientes na sociedade, incluindo instituições de ensino, organizações de juventude, ONGs, autoridades locais e regionais e outros, para promover a transição para a neutralidade climática até 2050.

O Programa Erasmus+ enfatiza a promoção da igualdade de oportunidades, inclusão, diversidade e equidade em todas as suas iniciativas, procurando, de modo especial, apoiar organizações e participantes que enfrentam desafios e barreiras adicionais através da disponibilização de recursos e apoio adequados. As organizações participantes são incentivadas a adotar uma abordagem inclusiva ao planear os seus projetos e atividades, tornando-os acessíveis a todo o universo de participantes.

Em cada país, as respectivas agências nacionais têm desempenhado um papel crucial na promoção da inclusão e da diversidade, trabalhando para tornar os projetos o mais inclusivos e diversificados possível. Essas agências desenvolvem planos específicos para atender às necessidades dos participantes com menos oportunidades e apoiam as organizações que trabalham com estes grupos nos seus contextos nacionais.

Os Centros de Recursos SALTO (Support, Advanced Learning and Training Opportunities) também desempenham um papel fundamental na promoção e implementação de medidas de inclusão e diversidade. Estes centros recolhem dados e fornecem atividades de capacitação para o pessoal de agências nacionais e beneficiários do programa.

A Agência de Execução Europeia da Educação e da Cultura (EACEA) desempenha, de igual modo, um papel importante para os programas sob sua gestão direta. Assim, nas regiões fora da União Europeia, as delegações da UE, os Gabinetes Nacionais Erasmus+ e os pontos focais Erasmus+ desempenham um papel essencial na aproximação do programa aos grupos-alvo mencionados.

Para implementar os princípios anteriormente referidos, foi desenvolvido um quadro de medidas de inclusão e uma Estratégia para a Inclusão e a Diversidade, que abrange todos os domínios do programa. Isto facilita o acesso ao financiamento para organizações mais diversas e permite que um maior número de participantes com menos oportunidades beneficie do programa.

Entre estas medidas, encontra-se o Plano de Ação para a Educação Digital (2021-2027), que destaca a importância da educação digital para a transformação digital de que a Europa necessita; esta importância tornou-se ainda mais evidente durante a pandemia de COVID-19, que salientou a necessidade de aproveitar o potencial das tecnologias digitais para o ensino e a aprendizagem e de desenvolver competências digitais para todos. O programa tem como objetivo principal apoiar a transformação digital na Europa, enfatizando a importância da educação digital, reforçando o aproveitamento das tecnologias digitais no ensino e aprendizagem e o desenvolvimento de competências digitais em todos os setores da sociedade.

As duas prioridades estratégicas do Programa de Transformação Digital são:

i) Desenvolvimento de um ecossistema de educação digital eficaz, que envolve fortalecer as capacidades e o entendimento crítico das instituições de ensino em relação ao uso de tecnologias digitais para o ensino e aprendizagem em todos os níveis e setores,

bem como o desenvolvimento e implementação de planos de transformação digital para estas instituições;

ii) Reforço do desenvolvimento de competências digitais: o programa visa promover competências digitais em todos os níveis da sociedade, incluindo jovens com menos oportunidades, estudantes, candidatos a emprego e trabalhadores, incluindo a promoção de competências digitais básicas e avançadas, bem como a literacia digital para permitir que as pessoas se adaptem a um mundo digitalizado.

Neste âmbito, prevê-se a criação de uma plataforma europeia de educação digital com o objetivo de facilitar a cooperação em educação digital em toda a UE, compartilhar boas práticas e apoiar uma abordagem de aprendizagem ao longo da vida. A plataforma congregará autoridades nacionais, setor privado, especialistas, investigadores, provedores de educação e sociedade civil de modo a obter o contributo de todos para o desenvolvimento de políticas e práticas flexíveis na área de educação digital.

O programa também visa atingir um público mais amplo, tanto dentro como fora da União Europeia, usando tecnologias da informação e comunicação, mobilidade física combinada com aprendizagem virtual e cooperação virtual, procurando tornar a educação digital acessível e eficaz para um público diversificado.

Organizações participantes

Os projetos Erasmus+ são apresentados e executados por organizações participantes que, se selecionadas, tornam-se beneficiárias de uma subvenção Erasmus+. Geralmente, as organizações devem estar estabelecidas num Estado-Membro da UE ou país terceiro associado ao programa, embora algumas ações também possam incluir organizações de países terceiros não associados. As condições específicas para a participação variam de acordo com o tipo de ação do programa, mas em geral, o programa está aberto a organizações ativas nos campos da educação, formação, juventude e desporto, bem como a outros intervenientes nos mercados de trabalho em algumas ações.

Os participantes em projetos Erasmus+ podem precisar de obter um visto para permanecerem no estrangeiro nos Estados-Membros da UE e nos países terceiros associados ao Programa ou nos países terceiros não associados ao Programa que acolhem a atividade. É da responsabilidade de todas as organizações participantes assegurar que as autorizações necessárias (autorizações de residência ou vistos para estadas de curta ou longa duração) estão em ordem, antes da atividade planeada ocorrer.

Estrutura do Programa Erasmus+

Para atingir os seus objetivos, o Programa Erasmus+ prevê desenvolver as seguintes ações-chave, no período de 2021-2027:

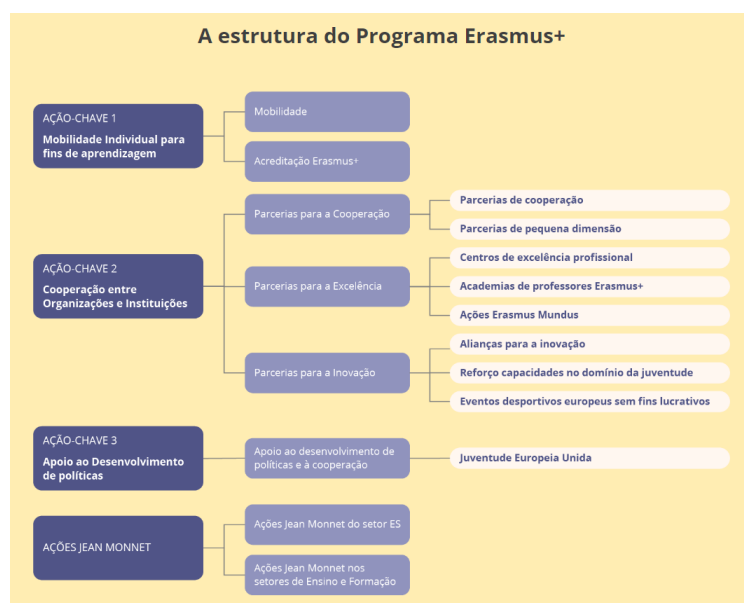


Figura 3 - Estrutura do Programa Erasmus+ 2021-2027.

Fonte: Guia do Programa Erasmus+ 2021

O Programa Erasmus+ 2021-2027 é estruturado em três grandes Ações-Chave e nas Ações Jean Monnet.

A Ação-Chave 1 foca-se na Mobilidade Individual para Fins de Aprendizagem, proporcionando a alunos, docentes, técnicos e outros grupos a oportunidade de desenvolver competências e experiências em contextos internacionais.

A Ação-Chave 2, dedicada à Cooperação entre Organizações e Instituições, abrange parcerias para a inovação, cooperação e excelência, incluindo iniciativas como

as Academias de Professores Erasmus+ e eventos desportivos sem fins lucrativos, para fortalecer a colaboração entre diferentes setores educativos e promover a inclusão social.

A Ação-Chave 3 concentra-se no Apoio ao Desenvolvimento de Políticas, incentivando a cooperação política e o reconhecimento de qualificações a nível europeu. Finalmente, as Ações Jean Monnet promovem o conhecimento sobre a União Europeia e o desenvolvimento de uma cidadania europeia ativa, com foco na educação e na investigação.

Esta estrutura visa promover uma Europa mais inclusiva, inovadora e cooperativa, através de uma educação sem fronteiras, em que aprender, trabalhar e investigar em qualquer país membro se torna uma norma.

Ação-Chave 1 - Mobilidade individual

Esta ação-chave abrange um conjunto de programas destinados ao enriquecimento educacional e profissional de diversos grupos, promovendo a mobilidade internacional e o desenvolvimento pessoal. Inclui oportunidades para uma ampla gama de participantes, como alunos, estudantes, estagiários, jovens, docentes, formadores, técnicos de juventude, treinadores desportivos e pessoal de instituições de ensino e organizações da sociedade civil. Estas iniciativas permitem a concretização de experiências de aprendizagem e/ou profissionais noutros países, enriquecendo a experiência educacional, o desenvolvimento pessoal e profissional, o desenvolvimento de competências sociais, da compreensão intercultural e de uma cidadania ativa.

Ação-Chave 2 - Cooperação entre organizações e instituições

Esta ação-chave apoia parcerias para a cooperação, incluindo:

i) Parcerias de Cooperação: o principal objetivo das parcerias de cooperação é promover a colaboração entre organizações para melhorar a qualidade e a relevância das suas atividades. Isso envolve o desenvolvimento de redes de parceiros, o aumento da capacidade de operar em conjunto a nível transnacional e a promoção da internacionalização das atividades. Estas parcerias também visam estimular a troca de práticas e métodos, bem como a partilha de ideias.

ii) Parcerias de Pequena Dimensão: esta ação tem como objetivo tornar o programa mais acessível a organizações de pequeno porte e indivíduos que podem enfrentar dificuldades para participar. Esta envolve a concessão de subsídios menores para organizações, períodos mais curtos de implementação e requisitos administrativos simplificados em comparação com as parcerias de cooperação. O objetivo é alcançar as organizações locais e comunitárias, bem como novos participantes no programa e, ainda, facilitar o acesso ao programa para organizações com capacidade organizacional limitada.

A Ação-Chave 2 abrange, igualmente, Projetos de Reforço de Capacidades, com o objetivo de fortalecer a cooperação internacional e contribuir para o desenvolvimento sustentável através de quatro áreas principais: Ensino Superior, Ensino e Formação Profissionais (EFP), Juventude e Desporto. Estes projetos incentivam parcerias multilaterais entre organizações da UE e de países terceiros, associados ou não ao Programa Erasmus; visam melhorar a relevância, qualidade, modernização e acessibilidade do ensino superior e dos sistemas de EFP, além de fortalecer as capacidades das organizações que trabalham com jovens e no setor desportivo. Neste âmbito, o programa pretende promover o intercâmbio de conhecimentos e experiências, usando o desporto como ferramenta educativa e melhorando a participação ativa dos jovens, em linha com os objetivos de desenvolvimento socioeconómico sustentável.

Estas ações visam melhorar a qualidade da educação e da formação, fortalecendo a cooperação e a internacionalização entre instituições e organizações em diversos campos académicos e profissionais.

A Ação-Chave 2 promove Parcerias para a Inovação através de Alianças para a Inovação e Projetos Orientados para o Futuro, com o objetivo de fortalecer a cooperação estratégica entre instituições de ensino superior, formação profissional, empresas e pesquisa. Essas iniciativas visam impulsionar a inovação e a modernização educacional e formativa, focando no desenvolvimento de competências que atendam às demandas futuras do mercado de trabalho e em projetos inovadores que estejam alinhados com as prioridades europeias. Tais esforços visam melhorar os sistemas educacionais e de formação, promovendo métodos de aprendizagem inovadores e contribuindo para a coesão social na Europa.

A Ação-Chave 2 inclui, também, Projetos de Reforço de Capacidades, visando a cooperação internacional e o desenvolvimento sustentável através de parcerias multilaterais em áreas como ensino superior, ensino e formação profissionais (EFP),

juventude e desporto. Estes projetos promovem a modernização e a acessibilidade do ensino superior, a relevância e a capacidade de resposta dos sistemas de EFP, o fortalecimento das organizações de juventude para a participação ativa dos jovens e o suporte às atividades desportivas que contribuem para o desenvolvimento pessoal, social e a coesão comunitária. Estas iniciativas procuram melhorar a qualidade educacional e formativa, promover valores e facilitar o intercâmbio de conhecimentos e experiências internacionalmente.

A Ação-Chave 2 do Programa Erasmus+ estende-se, ainda, ao apoio a eventos desportivos sem fins lucrativos e ao uso de plataformas online. Os eventos desportivos sem fins lucrativos são apoiados na sua preparação, organização e acompanhamento, visando aumentar a visibilidade do Programa Erasmus+ a nível desportivo, bem como promover a inclusão social, a igualdade de oportunidades e os benefícios da atividade física para a saúde. Paralelamente, o programa recorre a plataformas online, tais como as já referidas Plataforma de Educação Escolar Europeia, EPAL e, ainda, o Portal Europeu da Juventude, enquanto espaços virtuais para a colaboração, pesquisa de parceiros, partilha de práticas e acesso a uma variedade de recursos e serviços.

Em suma, os objetivos gerais da Ação-Chave 2 do Erasmus+ focam-se em estimular a colaboração e internacionalização das atividades educativas, promover a excelência e inovação no ensino e formação e reforçar as capacidades das instituições e organizações participantes.

Ação-Chave 3 - Apoio ao desenvolvimento de políticas e à cooperação

A Ação-Chave 3 do Programa Erasmus+ concentra-se no apoio ao desenvolvimento de políticas e à cooperação, abrangendo diversas iniciativas destinadas a fortalecer a participação dos jovens, melhorar a gestão e promover o reconhecimento de qualificações. Inclui a Ação "Juventude Europeia Unida", que apoia organizações de juventude com o objetivo de fomentar parcerias além-fronteiras, aumentar a

consciencialização sobre a diversidade e incentivar a participação de jovens com menos oportunidades através de uma variedade de canais de comunicação.

Esta ação-chave apoia a execução da agenda política da UE, contribui para o desenvolvimento de políticas europeias, facilita a recolha de evidências e conhecimento nos campos da educação, formação, juventude e desporto e apoia a transparência e o reconhecimento das capacidades e qualificações. Inclui, ainda, ações direcionadas para o fomento do diálogo político, a cooperação com organizações internacionais para o intercâmbio de boas práticas, pesquisa conjunta e promoção da qualidade e inovação nas políticas educativas. Estas iniciativas visam contribuir para o aperfeiçoamento das políticas e práticas nestes domínios a nível europeu e internacional, promovendo o diálogo, a colaboração em educação, formação, juventude e desporto a nível europeu e global.

Ações Jean Monnet

Inseridas na Ação-Chave 3, as Ações Jean Monnet visam promover o conhecimento, o debate e a investigação sobre a União Europeia em instituições de ensino superior, escolas e outras organizações educativas, contribuindo para o desenvolvimento de uma cidadania ativa e informada em relação aos assuntos europeus. Incluem diversas iniciativas para apoiar o ensino, a pesquisa e o debate sobre a integração europeia, abrangendo módulos de curta duração, cátedras de longa duração, centros de excelência, formação de professores, debates políticos, redes académicas e suporte a instituições. Estas ações visam melhorar o entendimento sobre a UE através de atividades educativas e de pesquisa, fomentando a colaboração transnacional e a partilha de boas práticas.

Financiamento do Programa Erasmus+ 2021-2027

O orçamento da União Europeia para o Programa Erasmus+ apresenta uma dotação financeira indicativa global de mais de 26 mil milhões de euros provenientes do orçamento da UE para os sete anos (2021-2027). O orçamento anual é adotado pela autoridade orçamental.

A Comissão Europeia é a responsável máxima pela execução do Programa Erasmus+. Gere o orçamento e define as prioridades, as metas e os critérios do programa numa base contínua. Além disso, orienta e monitoriza a execução geral, o seguimento e a avaliação do programa a nível europeu. A Comissão Europeia assume, ainda, total responsabilidade pela supervisão e coordenação das estruturas encarregadas da execução do programa a nível nacional.

A implementação do Programa Erasmus+ envolve várias entidades a nível europeu e nacional, incluindo a Agência de Execução Europeia da Educação e da Cultura (EACEA) da Comissão Europeia e as agências nacionais. Apresenta-se, em seguida, uma síntese das principais responsabilidades destas entidades:

As responsabilidades da Agência de Execução Europeia da Educação e da Cultura (EACEA) são:

- i) A gestão direta de algumas ações do Programa Erasmus+;
- ii) A administração de todo o ciclo de vida dos projetos, desde a promoção do programa até a avaliação das candidaturas e a monitorização dos projetos;
- iii) A disseminação dos resultados dos projetos e promover a visibilidade do programa;
- iv) A realização de estudos e pesquisas em áreas apoiadas pelo programa;
- v) Assegurar a gestão contratual e o financiamento das organizações e redes apoiadas pelo programa;
- vi) A promoção dos concursos para a prestação de serviços relacionados com o programa.

Por sua vez, as Agências Nacionais:

- i) Atuam na gestão indireta do Programa Erasmus+ a nível nacional;
- ii) São nomeadas por cada Estado-Membro da UE ou país terceiro associado ao programa;
- iii) Promovem e executam o programa a nível nacional e são o ponto de contacto local para organizações participantes;
- iv) Fornecem informações sobre o programa;
- v) Administram processos de seleção justos e transparentes para projetos a serem financiados nos seus respetivos países;

- vi) Acompanham e avaliam a execução do programa a nível nacional;
- vii) Oferecem suporte aos candidatos e organizações participantes ao longo do ciclo de vida do projeto;
- viii) Colaboram eficazmente com a rede de todas as agências nacionais e com a Comissão Europeia;
- ix) Promovem a visibilidade do programa e a disseminação dos resultados a nível local e nacional;

Em síntese, as Agências Nacionais desempenham papéis cruciais na implementação bem-sucedida do Programa Erasmus+, facilitando a participação de organizações e indivíduos e assegurando que os objetivos do programa sejam alcançados a nível europeu e nacional.

Recursos (Centro de Recursos SALTO, Plataforma de Educação Escolar Europeia, SELFIE, Portal Europeu da Juventude)

Além das organizações mencionadas anteriormente, existem centros de recursos, gabinetes de informação, plataformas e redes de conhecimento e especialistas que complementam a execução do Programa Erasmus+. Apresentam-se alguns exemplos:

- i) Os **Centros de Recursos SALTO** apoiam as prioridades transversais do Programa Erasmus+, com foco na inclusão e diversidade; trabalham para melhorar a qualidade e o impacto dos projetos Erasmus+ em relação às suas prioridades. Existem dois centros SALTO, um para o domínio do ensino e formação e outro para o domínio da juventude, que colaboram para promover a inclusão e diversidade em todos os aspetos do programa.

As principais responsabilidades destes Centros SALTO incluem:

- a) Aumentar a qualidade e o impacto dos projetos e atividades do Erasmus+ com foco na inclusão e diversidade;
- b) Auxiliar na otimização da execução, monitorização e acompanhamento da prioridade relacionada à inclusão e diversidade no ensino e na formação, de acordo com as diretrizes do Programa Erasmus+;

c) Desempenhar um papel fundamental na orientação das agências nacionais na análise e avaliação do impacto de projetos que se concentram na inclusão e diversidade no ensino e na formação;

Os Centros SALTO atuam como fontes de conhecimento baseadas em dados concretos e intermediários imparciais, recorrem à sua experiência para promover a inclusão e a diversidade no Programa Erasmus+, colaborando estreitamente, com as agências nacionais e a Comissão Europeia para garantir a implementação eficaz das políticas e prioridades relacionadas à inclusão e diversidade.

Além disso, os Gabinetes Nacionais Erasmus+, em países terceiros não associados ao programa, desempenham um papel fundamental na execução do Programa Erasmus+ naqueles países, atuando como pontos de contacto para todas as partes interessadas envolvidas nos setores de ensino superior, ensino e formação profissionais, juventude e desporto, contribuindo para aumentar a sensibilização, visibilidade, relevância, eficácia e impacto da dimensão internacional do Erasmus+.

- ii) **A Plataforma de Educação Escolar Europeia** constitui o ponto de encontro de todas as partes interessadas no setor do ensino escolar (pessoal escolar, investigadores, decisores políticos e outros profissionais), abrangendo todos os níveis, desde a educação e acolhimento na primeira infância até ao Ensino Básico e Secundário, incluindo o ensino e formação profissionais iniciais.

A plataforma alberga, também, a **ETwinning**: uma comunidade de professores e de pessoal escolar que proporciona um espaço seguro acessível apenas a pessoal certificado pelas Organizações Nacionais de Apoio. Os participantes podem participar em diversas atividades: desenvolvimento de projetos com outras escolas e turmas; debates entre pares e criação de redes profissionais e oportunidades de desenvolvimento profissional (online e presenciais).

Os professores e as escolas que participam na plataforma ETwinning recebem apoio das respetivas Organizações Nacionais de Apoio, no processo de registo, na localização de parceiros e nas atividades dos projetos; promovem a utilização da ETwinning, atribuem prémios e selos de qualidade e organizam atividades de desenvolvimento profissional para professores.

- iii) **A SELFIE** (do inglês Self-reflection on Effective Learning by Fostering the use of Innovative Educational technologies ou autorreflexão sobre a aprendizagem eficaz através da promoção da utilização de tecnologias educativas inovadoras) é uma ferramenta de autorreflexão gratuita, multilingue e baseada na Internet, destinada a ajudar as escolas do ensino geral e profissional a desenvolverem a sua capacidade digital.

A ferramenta SELFIE para as escolas reúne, de forma anónima, as opiniões dos alunos, dos professores e dos dirigentes escolares sobre a forma como as tecnologias são utilizadas na escola. Esta recolha é feita com recurso a breves afirmações e perguntas e a uma escala de resposta simples de 1 a 5. Com base nestes dados, a ferramenta gera um relatório, ou seja, uma imagem (“SELFIE”) dos pontos fortes e pontos fracos de uma escola, em termos da sua utilização das tecnologias. A ferramenta está disponível para as escolas primárias, secundárias ou profissionais da Europa, em mais de 30 línguas, podendo ser utilizada por qualquer escola e não apenas pelas que tenham níveis avançados de infraestruturas, equipamentos e utilização de tecnologias.

- iv) **O Portal Europeu da Juventude** disponibiliza informações e oportunidades a nível europeu e nacional de interesse para jovens que vivam, estudem e trabalhem na Europa. Além disso, incentiva a participação dos jovens na vida democrática na Europa, nomeadamente através do Diálogo da UE com a Juventude e de outras iniciativas que visam o diálogo com os jovens para influenciar a elaboração de políticas. O Portal Europeu da Juventude, que também disponibiliza informações destinadas a outras partes interessadas ativas no domínio da juventude, está disponível em 24 línguas.

Destinatários/participantes

O Programa Erasmus+ é direcionado a dois principais grupos de participantes: indivíduos e organizações que organizam atividades no âmbito do programa. A elegibilidade para participação depende do país em que estão localizados.

Os participantes em atividades do Programa Erasmus+ pertencem aos seguintes grupos-alvo:

No setor do ensino superior: estudantes de todos os níveis, professores, pessoal de instituições de ensino superior, formadores e profissionais de empresas.

No ensino e formação profissionais: aprendizes, estudantes de ensino e formação profissionais, profissionais e formandos de ensino e formação profissionais, pessoal de organizações de ensino e formação profissionais iniciais, formadores e profissionais de empresas.

No ensino escolar: diretores escolares, professores, pessoal escolar, alunos do ensino Pré-Escolar, básico e secundário.

Na educação de adultos: membros de organizações de educação não profissional de adultos, formadores, pessoal e formandos de educação não profissional de adultos.

No setor da juventude: jovens entre 13 e 30 anos, técnicos de juventude, pessoal e membros de organizações ativas no setor da juventude.

No domínio do desporto: profissionais e voluntários no campo do desporto, atletas e treinadores.

Geralmente, os participantes em projetos Erasmus+ devem estar localizados num Estado-Membro da UE ou num país terceiro associado ao programa, embora algumas ações também possam ser abertas a participantes de países terceiros não associados. A elegibilidade específica depende das condições estabelecidas pelo programa em cada caso.

2.5. Os conceitos de mobilidade transnacional e transnacionalização da educação nos programas de cooperação europeia

2.5.1. Mobilidade transnacional

Decorrente da presença do conceito de mobilidade transnacional nos vários programas de cooperação na área da educação, importa compreender o mesmo.

Para Pinho (2002), a mobilidade transnacional, nomeadamente a modalidade correspondente a períodos de mobilidade, que implicam regresso, como períodos de estudos, de formação e estágios, ao proporcionar aos indivíduos o contacto com um vasto conjunto de diferentes pessoas e ambientes, parece poder influenciar o desenvolvimento das competências dos respetivos participantes (professores e alunos) e promover a interação e o conhecimento como motores do desenvolvimento social e económico.

De acordo com Kristensen (1999), face aos desafios do século XXI, as competências transversais e as competências interculturais, não podem ser adquiridas da forma tradicional, devendo ser apreendidas, pelos indivíduos, através de uma "pedagogia da mobilidade", em ambientes particulares, que favoreçam a sua aquisição, acreditando que a mobilidade transnacional proporciona estes ambientes particulares, muito mais do que qualquer outro processo de aprendizagem.

Para Rodrigues (1997), analisando as diversas formas de transferência do saber entre os vários Estados-Membros da UE, apontam as potencialidades da transnacionalidade enquanto conceito mais abrangente, mais lato, que engloba, também, a vertente da mobilidade:

Estas transferências de saber ocorrem hoje através de parcerias entre as empresas, de intercâmbios entre os centros de competência e os centros de I&D, de intercâmbios entre escolas e centros de formação, e através da própria mobilidade física, pessoal, de trabalhadores, de estudantes, de formadores e de professores (Rodrigues, 1997, p. 8).

Segundo Rodrigues (1997), esta transnacionalidade deve passar pelo estabelecimento de parcerias, pela procura de vários interlocutores, de diferentes países, de forma a tornar possível uma efetiva troca de ideias, de ações e de projetos comuns.

Haug, por sua vez, considera que, na sequência da Declaração de Bolonha, um novo tipo de "mobilidade vertical", poderia desenvolver-se no espaço europeu a nível do ensino superior. Possivelmente, no futuro e a nível da UE, "(...) os estudantes que tenham concluído um primeiro grau poderão escolher, mais provavelmente do que até hoje, uma instituição diferente, possivelmente num país diferente, para estudos subsequentes (. ..)" (Haug, 2001, p. 98).

A Declaração de Bolonha, assinada em 1999, sobre a criação de um espaço europeu de ensino superior, prevê o crescimento do chamado "ensino transnacional", que, consiste num tipo de ensino ministrado num dado país sob o controlo de uma instituição estrangeira (Haug, 2001). Para Gérard (1997), a transnacionalidade deve ser encarada, primeiro, como um instrumento de oferta de educação e de formação e como um instrumento de desenvolvimento dos sistemas de educação e de formação.

A mobilidade transnacional como fator de desenvolvimento de competências

Para Pinho (2002), a mobilidade transnacional, entendida como período de estudos, de formação ou realização de estágios num outro país, tem-se revelado importante ao nível da aquisição e do desenvolvimento de quatro tipos de competências: competências técnicas e científicas; competências linguísticas; competências transversais; competências interculturais/transculturais.

Relativamente ao reconhecimento da importância do papel da mobilidade transnacional na aquisição e no desenvolvimento de conhecimentos e de competências de carácter técnico e científico, Ferreira (1997) refere que a mobilidade transnacional permite uma efetiva troca de experiências, de conhecimentos e de "Know-how" tecnológico. Relativamente aos estudantes, trabalhadores e recém-licenciados que realizaram estágios em empresas estrangeiras, o autor considera a mobilidade transnacional pode complementar as atividades dos sistemas educativo e de formação profissional.

Kristensen (1999), por sua vez, considera que a aquisição e o desenvolvimento de competências linguísticas, no âmbito dos processos de mobilidade transnacional, pode

contribuir para a compreensão do papel deste tipo de mobilidade na aquisição e no desenvolvimento de outro tipo de competências:

De igual modo, Proença entende a mobilidade transnacional como um instrumento que permitirá reforçar a cidadania e melhorar a competitividade e o emprego permitindo introduzir mais rapidamente as inovações e a diversidade cultural, permitindo o desenvolvimento de competências de várias naturezas, nomeadamente das competências transversais, como o espírito de iniciativa e a capacidade de trabalhar em grupo (Proença, 1997). Também Kristensen (1999) a considera, acima de tudo, como um processo de aprendizagem, especialmente ao nível das competências transversais e das competências culturais, referindo-se a uma "pedagogia da mobilidade" que corresponde ao conhecimento da forma de organizar o processo de aprendizagem no âmbito de um projeto de mobilidade.

A livre circulação de pessoas é um dos fundamentos do Tratado de Roma (1957), artigo 3, alínea c), e constitui um dos principais alicerces do desenvolvimento europeu. Para Kristensen (1999), o conceito de "mobilidade transnacional" associada ao tratado de Roma pretendia promover o crescimento económico, pela criação de uma mão de obra flexível de "trabalhadores migrantes". No entanto, para Pinho (2002) esta intenção não foi bem-sucedida, também devido aos novos contextos de livre circulação de bens e capitais ligados ao desenvolvimento tecnológico.

Kristensen (1999), refere que, no entanto, até aos anos 80, o único programa de mobilidade que existiu foi o "Programa de Intercâmbio de Jovens Trabalhadores", iniciativa que durou cerca de 25 anos e que procurava facilitar a mobilidade de jovens trabalhadores entre diferentes países europeus membros da UE, com o objetivo de promover a compreensão mútua, a cooperação e a integração entre os jovens europeus, bem como proporcionar-lhes experiências de trabalho no exterior.

Após a década de 80 do século passado, vários foram os programas comunitários criados, conforme apresentado anteriormente.

No contexto pós-Bolonha, a mobilidade transnacional passou a desempenhar um papel fundamental. Se, anteriormente ao acordo de Bolonha, os esforços na cooperação europeia estavam centrados na criação de uma força de trabalho migrante, os novos programas de mobilidade transnacional passariam a ser encarados como ferramentas pedagógicas que incentivam a aquisição de competências consideradas essenciais nas últimas duas décadas (Kristensen, 1999).

Deste modo, a mobilidade transnacional, embora tendo sido, inicialmente, encarada como um meio de promover o desenvolvimento económico (favorecendo a criação de uma mão de obra de trabalhadores migrantes,) seria, a partir dos anos 80 do século XX, entendida como um instrumento pedagógico para o desenvolvimento integral dos indivíduos (Pinho, 2002).

Atualmente, a mobilidade transnacional é valorizada pelo seu papel na aprendizagem e no desenvolvimento de competências transversais. Alguns autores, tal como Kristensen, consideram, inclusive, a existência de uma "pedagogia da mobilidade" que favorece a aquisição de competências em ambientes específicos, considerando que a mesma oferece experiências únicas e desafios imprevistos que contribuem significativamente para o desenvolvimento de competências transversais e interculturais.

Esta mudança de perspetiva é refletida nos programas comunitários mais recentes. Atualmente, a mobilidade transnacional é encarada como uma ferramenta pedagógica de empresas e organizações, sendo, cada vez mais, reconhecido o seu papel fundamental nos processos de aprendizagem, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento de competências transversais por parte dos indivíduos (Pinho 2002).

Para Kristensen "é ao colocarmos uma pessoa num ambiente estranho, onde ela deverá contar bastante com os seus próprios recursos para fazer as coisas, que se estimulará o desenvolvimento de competências como a independência, a adaptabilidade, a criatividade, etc." (1999, p. 29).

Programas comunitários, como o Socrates e, especialmente, o Erasmus, desempenham um papel crucial ao promover a mobilidade transnacional e proporcionar aos cidadãos oportunidades de aprendizagem global e integrada. Estes programas revelam-se fundamentais na preparação dos indivíduos para se adaptarem à sociedade do conhecimento e ao contexto em constante mudança.

2.5.2. Transnacionalização da Educação

A transnacionalização da educação no contexto da União Europeia refere-se ao processo de internacionalização e cooperação no campo da educação entre os Estados-Membros da União Europeia (UE). Esse processo envolve a harmonização de políticas e práticas educativas, a mobilidade de estudantes, professores e investigadores, bem como a colaboração em projetos educativos e culturais em toda a União Europeia.

A transnacionalização da educação na UE tem vários objetivos e dimensões, incluindo:

i) Mobilidade de Estudantes - O Programa Erasmus+, considerado um dos exemplos mais marcantes da transnacionalização da educação na União Europeia, permite que estudantes universitários realizem parte dos seus estudos noutros países membros, promovendo a internacionalização dos currículos e proporcionando experiências multiculturais;

ii) O Reconhecimento de Qualificações, através da criação de um sistema de reconhecimento mútuo de qualificações académicas, facilitando a mobilidade de estudantes e profissionais no espaço europeu;

iii) A Cooperação em Pesquisa e Desenvolvimento no campo da educação, financiando projetos de pesquisa e inovação que visam melhorar a qualidade e a eficácia dos sistemas de ensino europeus;

iv) A União Europeia procura desenvolver políticas educativas comuns, como o Processo de Bolonha, que procura criar um sistema de ensino superior harmonizado em toda a Europa;

v) A transnacionalização da educação na UE também inclui esforços para promover a inclusão e a diversidade, respeitando a identidade cultural e linguística dos diferentes países membros;

vi) A UE incentiva os países membros a modernizar os seus sistemas de ensino, incorporando tecnologia, práticas de ensino inovadoras e métodos de aprendizagem flexíveis.

Deste modo, a transnacionalização da educação na União Europeia é um processo que visa promover a cooperação e a integração educacional entre os países membros, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação, aumentar a mobilidade dos estudantes e profissionais e fortalecer a identidade europeia no campo da educação.

A União Europeia tem desempenhado um papel fundamental na promoção da cooperação e integração educacional entre os países membros, tendo o processo de transnacionalização da educação na União Europeia ocorrido de vários modos ao longo das últimas décadas, entre os quais se destacam:

i) O Programa Erasmus+ constitui um dos principais motores da transnacionalização da educação na UE, permitindo que estudantes, professores e

funcionários de instituições de ensino superior estudem, ensinem ou trabalhem em outros países da UE. O Programa expandiu-se para incluir não apenas o ensino superior, mas, também, a educação escolar, a formação profissional, a educação de adultos e a juventude, o que contribuiu para a promoção da mobilidade e da internacionalização da educação;

ii) O Processo de Bolonha, iniciado em 1999, e que visa criar um Espaço Europeu de Ensino Superior, no qual os sistemas de ensino superior se harmonizam, envolvendo a padronização de diplomas, a promoção da mobilidade dos estudantes e a garantia de padrões de qualidade em toda a Europa;

iii) O reconhecimento mútuo de qualificações académicas, facilitando a mobilidade de estudantes e profissionais entre os países membros;

iv) Financiamento de projetos e iniciativas no campo da educação, pesquisa e inovação, incluindo o Programa-Quadro de Investigação e Inovação da UE (Horizonte 2020) e o Programa Erasmus+, que fornecem financiamento para projetos que visam melhorar a qualidade e a relevância dos sistemas de ensino;

v) Colaboração entre os países membros na formulação de políticas educativas, incentivando a partilha de melhores práticas e a coordenação de esforços para enfrentar desafios comuns, como o acesso à educação, a inclusão e a igualdade de oportunidades.

vi) A promoção da inclusão e a diversidade nos sistemas de ensino, respeitando a identidade cultural e linguística de cada nação;

vii) A modernização dos sistemas de ensino através da integração de tecnologia, da promoção de práticas pedagógicas inovadoras e da flexibilização das abordagens de aprendizagem.

Para autores como Atzmüller (2010) e Ball (2012), a transnacionalização da educação no contexto comunitário europeu pode ser dividida em três fases principais:

- i) Fase 1 (1971-1986) - Durante esse período, ocorreu a institucionalização da educação como área de cooperação e ação comunitárias na Comunidade Europeia.
- ii) Fase 2 (1986-1992 e 1992-1998/9) - Esta fase caracteriza-se por uma crescente intervenção política comunitária no domínio da educação.
- iii) Fase 3 - Edificação da Articulação Sistemática de Políticas e do Espaço Europeu de Educação e Formação. Nesta fase, que, ainda, está em curso,

ocorreu a criação sistemática de políticas e a formação do Espaço Europeu de Educação e Formação. Tal representou uma viragem significativa na elaboração de políticas públicas para o setor educativo, que, agora, se enquadra numa governança de múltiplas escalas (governança pluriescalar), com diferentes lógicas para várias partes do sistema da economia-mundo capitalista. A condução e orientação das políticas passaram a seguir uma agenda globalmente estruturada.

Estas fases refletem a evolução da cooperação educacional no contexto da Comunidade Europeia e a sua evolução para um sistema mais amplo de governança e formulação de políticas educativas.

Fase 1 – Configuração da Esfera Política da Educação

A primeira fase da evolução da política educativa comunitária identifica a década de 1970 com a tomada das primeiras iniciativas comunitárias no campo da educação. Cerca de vinte anos após a assinatura do Tratado de Paris (1951) e catorze anos após o Tratado de Roma (1957) ocorreu o primeiro encontro dos Ministros da Educação e a primeira reunião de trabalho para a criação futura de um comité de educação.

Deste modo, o ano de 1971 marca o início da primeira fase, na qual a educação começou a emergir progressivamente como um campo de ação a nível comunitário e durante o qual se destacam a criação efetiva do Comité de Educação em 1976, a Resolução do terceiro encontro dos Ministros da Educação que previa projetos-piloto de cooperação educativa ao longo dos quatro anos subsequentes, bem como o lançamento do primeiro Programa de Ação da Comunidade Europeia para a cooperação educativa.

Este Programa de Ação estabeleceu colaborações em várias áreas da educação, incluindo formação profissional, formação em alternância, transição de jovens para a vida ativa e escolarização de trabalhadores imigrantes. Além disso, pela primeira vez, surgiram propostas para dar uma dimensão europeia à experiência dos professores e dos alunos.

Por sua vez, o quarto encontro dos Ministros da Educação, em 1980, é marcado pelo lançamento da Rede EURYDICE, a qual mantém uma base de dados relacionada com informações e estatísticas-chave sobre educação, contribuindo para a aproximação de discursos e procedimentos comuns.

Este período foi fundamental para a institucionalização da educação como uma área de ação no nível comunitário, com a definição de entendimentos, acordos de princípio e medidas genéricas orientadas para objetivos comuns estabelecidos pelos Estados-Membros, tendo os regulamentos comunitários sido operacionalizados a nível nacional por organismos nacionais, mantendo a divisão preestabelecida de competências, áreas de intervenção e esferas de decisão.

Esta primeira fase estabeleceu as bases para a cooperação educativa no contexto da Comunidade Europeia, preparando o terreno para o desenvolvimento de políticas educativas mais abrangentes e ações futuras no domínio da educação, ou seja, é o período em que se “definem entendimentos e assumem acordos de princípio para promover medidas genéricas e pontuais ou projetos-piloto, orientados para objetivos comuns estabelecidos pelos Estados-Membros” (Antunes, 2004, p. 133).

Fase 2 - Transnacionalização da educação na União Europeia

A segunda fase da transnacionalização da educação no contexto da União Europeia ocorreu entre 1986 e 1998/9 e foi caracterizada por uma série de desenvolvimentos importantes na política educacional.

O início desta fase coincide com a assinatura do Ato Único Europeu em 1986, evento que marcou a crescente importância atribuída à educação como um meio para promover a competitividade económica na Europa.

Durante esta fase, foram lançados vários programas de ação comunitários na área da educação os quais visavam promover a cooperação e a harmonização de políticas educativas em toda a União Europeia.

Para Barros e Belando-Montoro,

Desta forma criaram-se as condições efetivas para ampliar a esfera de intervenção da UE na educação surgindo, desde então, uma vasta gama de atividades de cooperação política e iniciativas diversificadas de estreitamento das dinâmicas conducentes a uma progressiva europeização das políticas educativas em geral, e destinadas ao setor da educação e formação de adultos em particular. (2013, p. 7)

Foram, de igual modo, estabelecidos órgãos institucionais, como o Comité Consultivo para a Investigação e o Desenvolvimento Industrial (IRDAC) e o Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional (CEDEFOP), que desempenharam papéis importantes na promoção da educação e formação em toda a UE.

Nesta fase, a educação passou a ser vista como um meio para melhorar a competitividade económica da Europa e a Comissão Europeia reconheceu a importância da educação na construção da cidadania e coesão social europeias.

O Tratado da União Europeia deu à educação e formação um estatuto próprio como áreas prioritárias na agenda de cooperação europeia, o que permitiu à UE ampliar a sua esfera de intervenção na educação.

Neste período, vários documentos de referência e orientação foram elaborados para orientar as políticas económicas e educativas, incluindo o *Livro branco sobre o crescimento, a competitividade e o emprego* (Comissão Europeia, 1993b) e o *Livro branco sobre a educação e a formação: Ensinar e aprender — rumo à sociedade cognitiva* (Comissão Europeia, 1995), tendo, igualmente, sido publicado o *Livro verde sobre a dimensão europeia na educação* (Comissão Europeia, 1993a), referido anteriormente.

Durante esta fase, ocorreram, igualmente, Conferências Europeias de Educação de Adultos (CEEAA), tendo o ano de 1996 sido declarado o Ano Europeu da Aprendizagem ao Longo da Vida. De igual modo, a Comissão Europeia emitiu comunicações que delinearam uma visão para uma "Europa do Conhecimento" e um "Plano de Ação para Aprender na Sociedade da Informação."

Fase 3 - Coordenação das políticas educativas

A terceira fase da transnacionalização da educação no contexto da União Europeia teve início em 1998/99 e que, ainda, está em curso. Durante este período, houve um foco significativo na coordenação das políticas educativas e na promoção da competitividade económica em toda a União Europeia.

Esta fase marcou o auge do processo de produção de documentação política destinada a apoiar a articulação sistemática das políticas europeias, tendo a União Europeia trabalhado na construção de uma rede de cooperação e na definição de objetivos, planos e projetos interligados.

Durante esse período, conceitos-chave como mobilidade, competitividade e coesão social tornaram-se cada vez mais importantes nas políticas comunitárias e nacionais, os quais contribuíram decisivamente para a construção das políticas educativas a nível dos Estados-Membros.

A Agenda 2000 para a Europa, lançada nas vésperas deste período, teve um papel central na definição das políticas educativas, tendo esta agenda definido diretrizes para a ação comunitária nos domínios da educação, formação e juventude para o período de 2000-2006. A partir da Agenda 2000, na União Europeia, iniciou-se uma viragem significativa na relação de forças nos níveis da governação educacional plurinacional, o que representaria uma nova fase no reforço dos caminhos de europeização das políticas educativas e de formação.

Segundo Barros e Belando-Montoro, esta terceira fase da transnacionalização da educação teve um impacto importante na semiperiferia europeia, tendo a educação e formação sido cada vez mais instrumentalizadas para promover a competitividade económica da Europa.

Para estas autoras,

A coordenação de políticas educativas em toda a UE e a promoção de conceitos-chave moldaram a direção das políticas comunitárias e nacionais, tendo sido introduzida uma governação supranacional, o que representou uma viragem na relação de forças, impactando as políticas educativas em toda a União Europeia.

(Barros, R., & Belando-Montoro, 2013, p. 8)

Em síntese, o processo de transnacionalização da educação na União Europeia é caracterizado pela promoção da mobilidade, colaboração e integração educacional entre os países membros, procurando melhorar a qualidade da educação, facilitar a mobilidade dos estudantes e profissionais e fortalecer a cooperação em políticas educativas em toda a UE.

CAPÍTULO III

A COOPERAÇÃO EUROPEIA NA EDUCAÇÃO: PORTUGAL E O AGRUPAMENTO DE ESCOLAS JOSÉ RÉGIO

Capítulo III

A COOPERAÇÃO EUROPEIA NA EDUCAÇÃO: PORTUGAL E O AGRUPAMENTO DE ESCOLAS JOSÉ RÉGIO

O Capítulo III aborda a cooperação europeia na educação em Portugal e no Agrupamento de Escolas José Régio, em Portalegre e encontra-se constituído por dois subcapítulos: um subcapítulo sobre a Dimensão Europeia da Educação em Portugal, com enfoque em documentos estratégicos, como o RDEE e o PASEO; outro subcapítulo dedicado à cooperação europeia no AEJR, com destaque para a importância da cooperação europeia no Projeto Educativo do AEJR, a descrição dos projetos concretizados no período de 2006 a 2021, a interligação entre esses projetos e o currículo escolar e, ainda, o papel dos parceiros locais nessas dinâmicas de cooperação europeia.

3.1. A Dimensão Europeia da Educação em Portugal

A adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia (CEE) em 1986 marcou um ponto de viragem significativo na história do país, não apenas em termos económicos e políticos, mas, também, no que diz respeito ao desenvolvimento do seu sistema educativo. Esta integração abriu novas oportunidades de cooperação para as instituições de ensino em Portugal, permitindo-lhes participar, de forma mais ativa e significativa, em programas de cooperação a nível europeu e implementar práticas de cidadania europeia através do currículo escolar. Disto são exemplo os Clubes Europeus (lançados em 1986 pelo Ministério da Educação e coordenados internacionalmente por Portugal até 2007), os quais desempenharam um papel central no Programa Dimensão Europeia na Educação, estabelecido em 1989.

A Recomendação n.º 2/92 sobre a Dimensão Europeia na Educação, aprovada pelo Conselho Nacional da Educação reconhecia que

Há, no entanto, um longo caminho a percorrer, já que a dimensão europeia da educação, para poder tornar-se marcante, obriga a que saibamos de que Europa estamos a falar e que objetivos pretendemos alcançar. (...). É [de] uma Europa continental, irradiante de influências e recetora de múltiplos contributos

civilizacionais e culturais que temos de falar. Trata-se de encarar o cidadão europeu não como participante de uma identidade europeia uniforme, mas como sujeito de uma história heterogénea, ponto de encontro de influências diferentes – que corresponde à existência de uma comunidade plural de destinos e valores. (Santos & Pedroso, 2016 p. 10)

Em Portugal, a Educação para a Cidadania também foi considerada um desafio ao ser integrada na Lei de Bases do Sistema Educativo, publicada em 1986, embora não fosse estruturada, nem implementada de forma obrigatória.

A necessidade de implementação da dimensão da educação para a cidadania nos currículos do Ensino Básico e Secundário em Portugal emerge dos desafios na sociedade, decorrentes da aceleração da globalização e do desenvolvimento tecnológico.

De acordo com o referido pela Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) no artigo 3.º, alínea c) “O sistema educativo deve contribuir para o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, do sentido de responsabilidade social e de respeito pelos outros e pelos valores que caracterizam uma sociedade livre”.

Neste contexto de valorização da dimensão europeia da educação e da cidadania europeia em Portugal, a Educação para a Cidadania constituiu-se como uma área transversal ao currículo escolar que envolve diferentes dimensões da educação contempladas no documento “Linhas Orientadoras da Educação para a Cidadania” divulgado pela Direção-Geral da Educação (DGE), em dezembro de 2012, na sequência da publicação do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, relativo aos princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário: educação para os direitos humanos; educação ambiental/desenvolvimento sustentável; educação rodoviária; educação financeira; educação do consumidor; educação para o empreendedorismo; educação para a igualdade de género; educação intercultural; educação para o desenvolvimento; educação para a defesa e a segurança/educação para a paz; voluntariado; educação para os media; dimensão europeia da educação; educação para a saúde e a sexualidade, educação para o risco.

Dada a transversalidade destes temas, a sua inserção no currículo concretiza-se numa abordagem nas diversas áreas disciplinares e disciplinas, nas atividades e projetos que as escolas promovam ou a que adiram na área da Educação para a Cidadania desde a

Educação Pré-Escolar até ao ensino secundário e, no 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, no âmbito da oferta complementar, desde que criada pela escola, em função da gestão do crédito letivo, de acordo com o estipulado no Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho. A sua concretização na Educação Pré-Escolar deverá ser enquadrada pelas orientações curriculares em vigor para este nível de educação.

A Dimensão Europeia da Educação é uma das temáticas previstas no documento “Linhas Orientadoras da Educação para a Cidadania” e procura contribuir para o conhecimento e envolvimento dos alunos no projeto de construção europeia, incentivar a sua participação e promover uma identificação com os valores europeus. Pretende-se, assim, promover um melhor conhecimento da Europa e da União Europeia, nomeadamente das suas instituições, do seu património cultural e natural e dos desafios com que se defronta a Europa contemporânea.

No *Referencial da Dimensão Europeia da Educação* (RDEE), publicado pela Direção-Geral da Educação (DGE, 2016), a educação para a cidadania, enquanto processo educativo, é concebida com o objetivo de instituir a Educação para a Cidadania e a Dimensão Europeia da Educação, visando formar pessoas/cidadãos responsáveis, autónomos e solidários, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo.

Este conceito de educação para a cidadania abrange diversas dimensões da educação, incluindo educação para os direitos humanos, educação ambiental, educação rodoviária, educação financeira, educação do consumidor, educação para o empreendedorismo, educação para a igualdade de género, educação intercultural, educação para o desenvolvimento, educação para a defesa e a segurança, voluntariado, educação para os media, educação para a saúde e a sexualidade e educação para o risco.

A Dimensão Europeia da Educação é uma parte destas temáticas e o RDEE pretende promover a sua abordagem, não como uma área curricular separada, mas de forma transversal no currículo. O seu objetivo é promover o conhecimento da União Europeia nas escolas e envolver crianças e jovens no processo de construção europeia. Isso não implica, necessariamente, a criação de uma cidadania europeia como uma área separada do currículo, mas, sim, a oportunidade de envolver os alunos na compreensão e vivência natural da cidadania europeia (Educação, 2016).

O *Referencial Dimensão Europeia da Educação* (DGE, 2016) visa transformar esse conhecimento em instrumento de mudança de mentalidades e na construção do paradigma da cidadania europeia, promovendo a aprendizagem de conteúdos relacionados com a identidade e a construção europeia, bem como o desenvolvimento de atitudes e valores que levam à consciência da riqueza cultural e da diversidade da Europa. Além disso, incentiva a participação nas oportunidades oferecidas aos cidadãos europeus e visa promover um melhor conhecimento da Europa e da União Europeia, incluindo as suas instituições, património cultural e desafios atuais. Em última análise, o objetivo é promover a formação de cidadãos europeus conscientes e implicados na construção de uma cidadania europeia.

O *Referencial Dimensão Europeia da Educação (RDEE)*, constitui uma ferramenta educativa flexível que pode ser adaptada de acordo com as escolhas feitas em diferentes contextos educativos, abrangendo desde a Educação Pré-Escolar até ao ensino secundário.

Esta abordagem transversal, inserida na temática da Educação para a Cidadania, visa enriquecer o desenvolvimento de projetos e iniciativas que contribuam para a formação pessoal e social dos alunos, auxiliando na compreensão da realidade da globalização. O documento aspira a ser uma referência para a promoção da cidadania europeia no ambiente escolar.

O *RDEE* estabelece-se como:

- i) Uma referência para a abordagem e o desenvolvimento da cidadania europeia em meio escolar;
- ii) Um instrumento de apoio aos docentes e outros agentes educativos, o Referencial estabelece temas e subtemas, objetivos e descritores de desempenho ao nível da aquisição de conhecimentos e do desenvolvimento de atitudes e capacidades no âmbito da Dimensão Europeia da Educação;
- iii) Propõe o tratamento, na Educação Pré-Escolar e nos ensinos básico e secundário de diversos temas, designadamente:
 - Portugal, a Europa e o Mundo;
 - Processo de construção da unidade europeia;
 - Desafios europeus da atualidade.

iv) Pretende explicitar o quadro conceptual e sugere formas de trabalhar a Dimensão Europeia, nas várias vertentes, em contexto educativo. O documento inclui, ainda, conceitos-chave sobre a União Europeia e uma lista de referências bibliográficas.

Em Portugal, com a introdução da Educação para a Cidadania no currículo, tornou-se evidente a necessidade de as escolas desempenharem um papel central na preparação dos alunos para adquirirem competências que os habilitem a compreender os desafios da cidadania europeia, questionar e assimilar novas informações sobre a União Europeia, comunicar eficazmente e participar ativamente na construção de uma sociedade inclusiva e informada, capacitando-os para enfrentar os desafios do presente e do futuro.

Nesse âmbito, em 2017, é publicado pelo Ministério da Educação, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). Este documento estabelece os princípios, os valores e as competências a serem desenvolvidos no currículo, enfatizando a importância de uma escola inclusiva e de uma educação orientada para uma cidadania ativa e informada ao longo da vida.

Uma escola inclusiva, promotora de melhores aprendizagens para todos os alunos e a operacionalização do perfil de competências que se pretende que os mesmos desenvolvam, para o exercício de uma cidadania ativa e informada ao longo da vida, implicam que seja dada às escolas autonomia para um desenvolvimento curricular adequado a contextos específicos e às necessidades dos seus alunos.

(Baltazar, 2021, p. 94)

O PASEO (Martins *et al.*, 2017) define o referencial que orienta as decisões educativas em Portugal para os alunos que completam a escolaridade obrigatória. O documento apresenta um conjunto de princípios, valores e áreas de competência que orientam o desenvolvimento de capacidades cognitivas, sociais e emocionais dos alunos. Fundamentado em valores como responsabilidade, integridade, curiosidade, reflexão e cidadania ativa, o PASEO tem como principal objetivo formar cidadãos autónomos, críticos e capazes de enfrentar os desafios de uma sociedade em constante transformação.

Este documento orientador responde à necessidade de preparar os alunos para o futuro, promovendo uma educação inclusiva, flexível e adaptada às exigências do século XXI, com o foco no desenvolvimento de competências que permitam aos jovens uma inserção eficaz na sociedade global. Tais princípios têm por base uma perspectiva humanista que coloca a dignidade humana no centro da educação, a promoção de uma cultura de sustentabilidade e a adaptação ao progresso tecnológico. As áreas de competência do PASEO englobam o pensamento crítico e criativo, a resolução de problemas, a literacia científica e tecnológica, o bem-estar e o domínio do corpo, entre outras.

O PASEO reforça a importância de uma abordagem educativa inclusiva, flexível e orientada para o desenvolvimento contínuo de todas as crianças, independentemente do seu percurso escolar. A visão traçada visa preparar os alunos como cidadãos globais, capacitados para continuar a aprendizagem ao longo da vida e contribuir para o desenvolvimento sustentável da sociedade, enquanto desenvolvem competências fundamentais para enfrentar os desafios globais e locais.

O PASEO, ao enfatizar a importância de uma educação inclusiva e contínua, está alinhado com os princípios da DEE e do *Referencial Dimensão Europeia da Educação* visando integrar a cidadania europeia na formação dos alunos desde o Pré-Escolar até ao Ensino Secundário e promovendo, assim, uma educação orientada para a cidadania global e para os valores europeus ao longo de toda a escolaridade obrigatória.

Hoje, a educação para a cidadania consubstancia-se na componente do currículo Cidadania e Desenvolvimento, criada em 2017, que integra as orientações do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO) (Ministério da Educação, 2017) e visa promover competências essenciais como o pensamento crítico, a participação democrática, a consciência da diversidade cultural e o compromisso com os valores de uma cidadania ativa e responsável.

3.2. A Cooperação Europeia no Agrupamento de Escolas José Régio, Portalegre

3.2.1. Caraterização do Agrupamento de Escolas José Régio

O AEJR localiza-se no concelho de Portalegre, distrito de Portalegre (NUTS II: Alentejo; NUTS III: Alto Alentejo). O concelho de Portalegre tem uma área total de 448 km². Geograficamente, a Escola Básica José Régio, Escola Sede do Agrupamento, situa-se a 8 km da freguesia de Reguengo, 20 km, da freguesia de S. Julião (ambas convertidas na União de Freguesias de Reguengo e S. Julião), 15 km da freguesia de Alegrete; 10 km da localidade de Caia e 10 km da freguesia de Urra. O Agrupamento alberga sete escolas, situadas em quatro das sete freguesias do concelho de Portalegre, a saber: Alegrete, União de Freguesias de Reguengo e São Julião, Urra (freguesias rurais) e União das Freguesias da Sé e São Lourenço (freguesias urbanas). A Escola Sede do Agrupamento, Escola Básica José Régio, fica situada na freguesia da Sé onde se verifica uma das maiores concentrações populacionais das duas freguesias urbanas. É na freguesia da Sé que se inserem, então, os dois maiores bairros de habitação social da cidade de Portalegre (Bairro de Assentos e Atalaião) e uma das CAR (Casa de Acolhimento Residencial de Crianças e Jovens em Risco de rapazes de Portalegre)¹ e dos quais o Agrupamento recebeu um grande número de alunos. Refira-se, no entanto, que apesar de geograficamente a CAR Feminina não se encontrar na área de influência do Agrupamento de Escolas José Régio, muitas das suas utentes têm sido, nestes últimos anos letivos, alunas das nossas escolas de segundo e terceiro ciclos. A dinâmica populacional do concelho de Portalegre segue as tendências sub-regional e regional neste domínio, assistindo-se à rarefação da sua base demográfica, cujas causas residem, fundamentalmente, na incapacidade de rejuvenescimento natural, como consequência do envelhecimento da população residente e na fraca capacidade de atração e fixação de população no território concelhio.

A escola sede do Agrupamento de Escolas José Régio situa-se na União de Freguesias da Sé e São Lourenço, de onde provêm a maioria dos alunos que a frequentam, desde o ensino Pré-Escolar, aos 1.º, 2.º ou 3.º Ciclos do Ensino Básico. No total, o AEJR é constituído por 7 escolas, conforme se apresenta na Tabela 2.

¹ Instituição encerrada em 1 de junho de 2022

Tabela 2 - Caraterização do Agrupamento de Escolas José Régio, Portalegre

Freguesia	Escolas
União de Freguesias de Reguengo e São Julião	Escola do 1.º CEB de Reguengo
Alegrete	Escola do 1.º CEB de Alegrete
Urra	Escola do 1.º CEB de Urra Escola do 1.º CEB de Caia
União das Freguesias da Sé e São Lourenço	Escola Básica 2,3 José Régio Escola do 1.º CEB de Atalaião Escola do 1.º CEB de Assentos

Fonte: AEJR.

3.2.2. A Cooperação Europeia no Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas José Régio

As palavras de Paulo Freire introduzem o projeto Educativo do Agrupamento de Escolas José Régio:

Não existe tal coisa como um processo de educação neutra. Educação ou funciona como um instrumento que é usado para facilitar a integração das gerações... ou ela se torna a "prática da liberdade", o meio pelo qual homens e mulheres lidam de forma crítica com a realidade e descobrem como participar na transformação do seu mundo. (Freire, 1982)

Inserido na zona mais desfavorecida do concelho de Portalegre, os princípios orientadores do Projeto TEIP do agrupamento referem que

O Agrupamento de Escolas José Régio assume-se como uma entidade dinâmica, no esbater das clivagens socioeconómicas, através de políticas inclusivas, norteadas pela equidade na prestação do serviço, orientadas, numa primeira linha de combate, na procura do sucesso escolar e educativo de todos, apostando-se, em

concomitância na qualidade das aprendizagens, numa segunda linha, na prevenção e combate à indisciplina e à interrupção precoce e abandono do percurso escolar, tudo isto através de estratégias, igualmente, potenciadoras do aumento da qualidade das aprendizagens e do sucesso educativo na sua acção mais globalizante (AEJR, 2022, p. 4).

O documento, partindo de estratégias diferenciadas e políticas inclusivas e tendo em conta os pontos fortes e fracos, propõe-se delinear um plano de ação coerente adotando uma ação interventiva na realidade local, norteando o seu trabalho e o seu caminho por valores de inclusão, equidade, transparência, rigor, responsabilidade, solidariedade, qualidade, sucesso e honestidade.

Desta forma,

A prestação do serviço educativo, social e pessoal, valorizará a comunidade, aumentando a sociabilização, a formação cívica e pessoal, bem como o nível e a qualidade das aprendizagens, levando, como consequência primeira e direta, ao esbater do seu carácter periférico, minimizando, em concomitância, o impacto das realidades desfavorecidas aos níveis social e económico. (AEJR, 2022, p. 4)

O Projeto educativo do AEJR assume lemas que apontam para a importância da determinação, do propósito e da motivação na procura de objetivos e na superação de desafios:

- "Tudo parece impossível, até que seja feito" (Nelson Mandela). Este lema enfatiza que, muitas vezes, os desafios podem parecer insuperáveis até que alguém tome a iniciativa de enfrentá-los e de agir, destacando a importância da perseverança e da crença de que, com esforço e empenho, é possível superar obstáculos e alcançar metas que inicialmente pareciam impossíveis.

- "Aquele que tem um 'porquê' enfrenta quase todos os 'comos'" (Friedrich Nietzsche). Este lema sugere que ter um propósito, claro e significativo para o que se está a fazer, é fundamental para superar os desafios e obstáculos que possam surgir. Deste

modo, quando alguém tem uma razão suficientemente forte para realizar algo, é mais provável que encontre formas de o concretizar, contornando os obstáculos que aparecem no caminho.

É referido que

Educar/formar pessoas e cidadãos responsáveis e conscientes das suas atitudes e valores, através de políticas inclusivas, que esbatam as clivagens socioeconómicas do território educativo; dotando-os de melhores qualidades, de modo a construir uma sociedade futura mais harmoniosa, justa e democrática. Será valorizado o saber, o saber fazer e o saber ser na relação com o outro, numa educação que visa uma comunidade mais solidária e humana. (AEJR, 2022, p. 7).

O Projeto Educativo refere-se à escola como “um espaço em que se privilegia a aprendizagem integral dos alunos, desenvolvendo competências como: o trabalho em equipa, o pensamento crítico e autorreflexivo, a comunicação, a resolução de problemas, entre outros.” (AEJR, 2022, p. 7)

Sob o lema “Mais do que Ensinar, Educar, Mais do que uma Comunidade, uma Família”, o documento reforça a ação da escola como agente educativo, social e cultural central na vida das comunidades, em estreita articulação com parceiros locais e internacionais, implicando, nesta missão, toda a comunidade educativa.

(..) um conjunto de atores e um conjunto de compromissos que pretendem promover o sucesso educativo dos alunos e a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem assente numa abordagem multinível e interdisciplinar, garantir a inclusão e o bem-estar emocional de todos os alunos, promovendo a igualdade e a não discriminação, promover a redução e o risco do abandono escolar, do absentismo e da indisciplina (AEJR, 2022, p. 7)

Assim, o AEJR pretende:

Eixo 1 - Apostar no eixo Ensinar e Aprender, de forma a reforçar as medidas de promoção do sucesso educativo dos alunos, através da implementação de estratégias

concertadas entre os diversos órgãos e as estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica;

Eixo 2 - Apoiar as Comunidades Educativas, melhorando e solidificando todas as medidas, de forma especial as que conduzem à prevenção e tratamento dos casos de indisciplina, da prevenção da interrupção precoce do ensino e do elevado absentismo;

Eixo 3 - Conhecer e Avaliar de forma a implementar ou reestruturar as medidas necessárias à melhoria de todos e de cada um dos eixos do Projeto Educativo.

Caraterizamos, em seguida, cada um dos eixos enunciados.

Eixo 1 - Ensinar e Aprender - Ação Estratégica – Medidas implementadas ou a implementar

O Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas José Régio apresenta um conjunto de medidas destinadas à promoção do sucesso educativo, entre as quais se destacam:

i) “Apoiar para Crescer” (Pré-Escolar)

"Apoiar para Crescer" é uma medida conceptualizada, após reflexão interna, que pretende atuar de forma consistente e sistemática ao nível da Educação Pré-Escolar

ii) Equipa Pedagógica de Aprendizagem Para Todos (EPAPT) – 1.º Ciclo do Ensino Básico

Esta medida tem como objetivo prestar apoio em grupos heterogéneos, dentro ou fora da sala de aula (circunstâncias de saídas ao exterior ou outras consignadas no Plano de Ação de Turma ou PAA do Agrupamento, a todos os alunos do 1.º ano de escolaridade das Escolas do perímetro urbano do Agrupamento, dinamizada com base na figura do Coadjuvante a tempo inteiro em sala de aula que desempenha um papel preponderante no apoio individualizado de todos os alunos.

iii) “Régio Hypatiamat” (1.º Ciclo do Ensino Básico)

Com a criação desta Medida pretende-se melhorar as taxas de transição/aprovação; aumentar as taxas de sucesso nas áreas curriculares de Matemática; proporcionar o gosto pela aprendizagem da Matemática e introduzir uma vertente muito importante lúdico-didática no ensino da Matemática.

iv) “Vitamina S(ucesso)” (3.º Ciclo)

Esta medida, operacionalizada desde a sua implementação nas turmas de 7.º ano de escolaridade, tem como objetivos:

- a) a promoção de situações que desenvolvam a autonomia, a responsabilidade, a autoestima e a partilha de saberes; o desenvolvimento da competência gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica dos alunos;
- b) a diversificação das estratégias e os métodos educativos, dentro dos recursos existentes, de forma a promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos;
- c) a correção de algumas dificuldades devido à falta de pré-requisitos requeridos à disciplina de Inglês e
- d) aumentar as taxas de sucesso na disciplina de Inglês, no 3.º Ciclo do Ensino Básico.

v) “Grupos de homogeneidade Relativa” (Matemática - 2.º e 3.º Ciclos)

Resposta educativa ao elevado índice de insucesso escolar e ao desfasamento entre a avaliação externa e interna, resultados da avaliação externa abaixo da média nacional e do peso elevado do número de alunos com nível 1, nas provas de avaliação externa nos alunos do 3.º Ciclo na área de Matemática.

vi) “Envolve-me e inclui-me”(alunos de Educação Especial)

Esta medida constitui uma resposta educativa ao insucesso dos alunos com medidas seletivas de suporte à aprendizagem e à inclusão, previstas no artigo 9.º do Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, que pretende melhorar as taxas de transição/aprovação e a qualidade das aprendizagens e promover situações que desenvolvam a autonomia, responsabilidade, autoestima e a partilha de saberes e

diversificar as estratégias e os métodos educativos, de forma a promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos.

O apoio individualizado visa colmatar dificuldades dos alunos e incentivá-los a realizar as mesmas tarefas dos colegas. Pretende-se reduzir o insucesso escolar em Inglês e Matemática no 9.º ano, prevenindo o desfasamento entre as avaliações externa e interna e promovendo a melhoria dos resultados nas provas externas do 3.º Ciclo em Matemática.

viii) Coadjuvação em sala de aula

Esta medida é aplicada nas disciplinas de Matemática, Português, Inglês ou outra, em que os alunos manifestem dificuldade, com o objetivo de ajudar os mesmos a melhorar os seus resultados, facilitando a implementação, em sala de aula, de estratégias diferenciadas e métodos de trabalho específicos.

ix) “Ler mais para crescer”

Esta medida pretende contribuir para a colmatação das dificuldades associadas às competências de leitura, interpretação e expressão oral e escrita, reveladas por uma percentagem significativa dos nossos alunos e para a melhoria da fluência e da compreensão leitoras.

Eixo 2 - Apoiar as comunidades Educativas

Ação estratégica – Medidas implementadas ou a implementar

O Apoio às comunidades educativas é conseguido através das seguintes medidas:

i) “Âncora”

Esta medida é desenvolvida, principalmente, no âmbito do GAAF (Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família), por uma Técnica de Serviço Social que acompanha alunos e suas famílias, sinalizados pelos diretores de turma, que revelem problemas do foro comportamental, escolar, social e económico. Visa efetuar, junto do aluno e do seu agregado familiar, a averiguação, o diagnóstico e consequente apoio, orientação e/ou encaminhamento a alunos que tenham problemas de comportamento e indisciplina graves e reincidentes; se encontrem em situação de absentismo injustificado ou risco de

abandono escolar; denotem comportamentos de risco; careçam de apoio alimentar, económico, ou outras situações de cariz social.

ii) “Dinâmica de Espaços”

A medida consiste na Animação de Pátio nos intervalos e nas horas de almoço, consoante a disponibilidade do animador, com recurso a atividades lúdicas e formativas (Chapitô Régio, Rádio Régio, Sport Régio e Comemoração de Datas Significativas). Com esta ação, dinamizada pelo Animador Sociocultural e outros intervenientes, como docentes e ou assistentes operacionais, pretende-se a garantia de um bom ambiente/clima na escola de forma a incentivar os alunos a frequentarem as atividades, promovendo, em simultâneo, o gosto pela vida escolar.

iii) “Eu e os outros”

“Eu e os Outros” é uma medida que pretende dar Apoio Psicológico a todos os alunos que dele necessitarem. Para que tal seja exequível, serão implementados programas de prevenção de problemas de saúde socioemocionais e estratégias de abordagem e de trabalho junto dos encarregados de educação.

iv) Projeto INCLUD-ED – “Comunidades de aprendizagem”

O projeto INCLUD-ED – Comunidades de Aprendizagem constitui uma proposta de transformação educacional que procura melhorar a aprendizagem e a convivência de todos os alunos, visando a construção de uma escola de qualidade com todos e para todos, numa perspetiva de inclusão e de articulação com a família e com a comunidade.

v) Envolvimento de Pais

O AEJR entende que o diálogo entre a escola e as famílias assume grande importância, apesar de, nem sempre os contextos sociais e as dinâmicas sejam propiciadores de condições favoráveis ao envolvimento das famílias no processo educativo. A sociedade complexa e divergente em que vivemos e a emergência de desconfortos na relação entre a escola e a comunidade constituem, muitas vezes, fatores de constrangimento de um envolvimento educativo fundamental. O conceito “família” tem sofrido alterações profundas, uma vez que a família tradicional está a ser substituída por alternativas familiares diversas, existindo atualmente muitas famílias monoparentais.

A estes fatores acrescem a limitação do tempo disponível para o acompanhamento dos filhos e o baixo nível de escolaridade dos pais, dificultando, ainda mais, as tarefas que a família tem de desempenhar. Por estas razões, torna-se necessário o apoio dos técnicos especializados, através de programas de formação, aproximando as famílias da escola e dos seus objetivos, criando hábitos de colaboração e desenvolvendo atitudes de envolvimento com as famílias, pais e encarregados de educação.

A Academia Digital para Pais, uma iniciativa realizada em parceria com a EDP - Distribuição - Energia S.A. e a Direção-Geral de Educação (DGE), ofereceu aos pais a oportunidade de adquirir competências digitais básicas, facilitando o acompanhamento escolar dos seus filhos e promovendo a sua integração na sociedade atual. A continuidade desse programa visa reduzir as disparidades socioeconómicas na comunidade educativa.

vi) Plano de Ação para a Prevenção da Indisciplina

A necessidade da criação de um Plano de Ação decorreu da emergência de situações relacionadas com a indisciplina, cada vez mais frequentes, e do reconhecimento de que este facto afeta a qualidade da relação pedagógica entre professores e alunos, prejudicando o regular desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem.

Embora integre medidas punitivas, o seu propósito é essencialmente preventivo. Para o efeito, apresenta um conjunto de procedimentos considerados prioritários no combate aos comportamentos de indisciplina no espaço escolar, com o objetivo de uniformizar princípios e normas de conduta entre todos os intervenientes no processo educativo, definindo, também, um conjunto de comportamentos que se consideram aceitáveis sob o ponto de vista pedagógico e social.

É, também, objetivo deste plano o desenvolvimento de uma cultura de responsabilização de pais e encarregados de educação no acompanhamento do percurso escolar dos seus educandos, nomeadamente em situações de incumprimento dos seus deveres, enquanto alunos, referidos no Regulamento Interno.

Este Plano de Ação constitui-se como uma ferramenta que procura colocar em prática um conjunto de iniciativas que permitam:

- i) Contribuir para o sucesso educativo dos alunos do Agrupamento;
- ii) Organizar e uniformizar procedimentos dos intervenientes no processo educativo;

- iii) Melhorar o comportamento dos alunos, dentro e fora da sala de aula;
- iv) Promover a divulgação das boas práticas de conduta e de cidadania;
- v) Identificar rapidamente situações de indisciplina;
- vi) Responder, de imediato, a casos de indisciplina dentro e fora da sala de aula;
- vii) Dar a conhecer aos alunos e encarregados de educação a existência de regras claramente definidas para a Escola;
- viii) Dar a conhecer aos alunos os limites permitidos para os seus comportamentos, bem como as consequências resultantes dos mesmos se aqueles limites não forem respeitados;
- ix) Implementar uma estratégia global de combate à indisciplina, articulada com os restantes Ciclos, uniformizando os critérios de atuação;

Eixo 3 – Conhecer e avaliar o trabalho

Medida "A par em pares" (1.º, 2.º e 3.º Ciclos)

Esta medida visa promover a articulação e troca de experiências entre docentes de diferentes ciclos, com ênfase na planificação conjunta e na elaboração de instrumentos de avaliação comuns para aferir as aprendizagens dos alunos. Os docentes participam em reuniões mensais REP (Reuniões de Equipa Pedagógica), no contexto dos Conselhos de Turma (2.º e 3.º Ciclo) e das reuniões de Conselho de Docentes (1.º Ciclo do Ensino Básico), com o objetivo de definir estratégias para o sucesso educativo e pessoal dos alunos. Estas reuniões, tendo em conta as características de cada grupo, bem como o PASEO permitem planificar o trabalho desenvolvido com os alunos, bem como a articulação pedagógica com outros técnicos e intervenientes, promovendo a flexibilidade curricular, a aferição de resultados e a avaliação formativa e sumativa.

Adicionalmente, os docentes têm reuniões semanais organizadas por ano de escolaridade e áreas/grupos disciplinares no 1.º, 2.º e 3.º Ciclos, conforme estipulado no horário de cada professor.

Formação/Capacitação (Plano de Formação do Agrupamento)

O Agrupamento de Escolas José Régio procura ser uma instituição de referência, promovendo o sucesso educativo de todos os seus alunos e apostando na qualidade do serviço educativo. Nesse sentido, o apoio à formação contínua de docentes e pessoal não docente é uma prioridade, incentivando a participação em ações de formação promovidas por instituições externas ou internas

Projeto Educativo – Visão, missão e valores

A missão do AEJR assume a educação e formação de pessoas e cidadãos responsáveis e conscientes das suas atitudes e valores, através de políticas inclusivas, que esbatam as clivagens socioeconómicas do território educativo; dotando-os de melhores qualidades, de modo a construir uma sociedade futura mais harmoniosa, justa e democrática. São valorizados o saber, o saber fazer e o saber ser na relação com o outro, numa educação que visa uma comunidade mais solidária e humana. Pretende-se que a Escola seja um espaço em que se privilegia a aprendizagem integral dos alunos, desenvolvendo competências como: o trabalho em equipa, o pensamento crítico e autorreflexivo, a comunicação, a resolução de problemas, entre outros.

Nesta “Missão” estão implicados um conjunto de atores e um conjunto de compromissos que pretendem promover o sucesso educativo dos alunos e a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem assente numa abordagem multinível e interdisciplinar, garantir a inclusão e o bem-estar emocional de todos os alunos; promover a igualdade e a não discriminação, promover a redução do risco do abandono escolar, do absentismo e da indisciplina e aprofundar a ação da escola como agente educativo, social e cultural central na vida das comunidades, em estreita articulação com parceiros locais e internacionais. (AEJR 2022e, p. 6).

3.2.3. Os Projetos de cooperação europeia no Agrupamento de Escolas José Régio, no período 2006 a 2021

O Agrupamento de Escolas José Régio desenvolveu, entre 2006 e 2021, um percurso de cooperação europeia e de valorização da dimensão europeia da educação integrada no percurso e no currículo escolares, através de projetos de cooperação Comenius/Erasmus, os quais envolveram mais de duas centenas de alunos e professores

em atividades no estrangeiro desenvolvidas anualmente e de forma interdisciplinar e transversal a todos os ciclos de ensino.

No Agrupamento de Escolas José Régio, e no âmbito do Projeto TEIP, a cooperação europeia pretende constituir-se como uma mais-valia para a motivação de alunos e professores a nível da partilha e da aquisição de novas competências, desencadeando a modernização e reforçando a qualidade da educação, da formação de professores e alunos em contexto Europeu, promovendo o sucesso educativo, a aquisição de competências linguísticas, pedagógicas e sociais e a partilha de abordagens inovadoras e de novas metodologias baseadas nas TIC e na aquisição de competências sociais.

No âmbito dos projetos em desenvolvimento e das futuras parcerias a desenvolver, os projetos Erasmus+ visam promover o envolvimento, enquanto medida de diferenciação positiva, das turmas/alunos com necessidade de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, em situação de risco e de exclusão social, por forma a promover o seu sucesso escolar e reforçar a sua formação pessoal, bem como a sua integração escolar e social, através do desenvolvimento de atividades de cooperação Erasmus/ETwinning.

A participação do AEJR em projetos de cooperação europeia tem sido uma das prioridades educativas do Agrupamento de Escolas José Régio e teve início em dezembro de 2006 com a realização da Conferência “A Alimentação é uma Herança Cultural”, organizada pela Rede Europeia da Cultura alimentar, coordenada pela professora Eugenia Tesoro e pela Municipalidade de Procida – Itália. Esta conferência, organizada pela Network of European Alimentary Culture (NEAC), teve lugar em Portalegre, com o alto patrocínio de S. Exa. o Presidente da República Jorge Sampaio, tendo decorrido, simultaneamente, um encontro do projeto Erasmus+ “Not Only Water” e um seminário internacional de contacto, o qual contou com a participação de 65 professores de 15 países europeus.

Enquanto coordenador, em Portugal, da rede NEAC, participei, em 2004, na preparação da candidatura desta rede europeia, herdeira do projeto Socrates “Not Only water”. Recém-chegado ao Agrupamento de Escolas José Régio, procedemos à organização desta conferência internacional e participámos, posteriormente, com professores e alunos nas reuniões seguintes desta rede europeia, realizadas em Procida – Itália, Malta, País de Gales e Eslovénia.

Na sequência de Rede NEAC, entre 2006 e 2021, o Agrupamento de Escolas José Régio coordenou/foi parceiro, de diversas candidaturas e projetos de cooperação no âmbito do Programa Comenius/Erasmus+, conforme se apresenta na tabela seguinte.

Tabela 3 - Candidaturas e projetos de cooperação no âmbito do Programa Comenius/Erasmus+

	Ano	Candidatura/Projeto de Cooperação
I	2006	Network of European Alimentary Culture - NEAC (Rede Europeia da Cultura Alimentar)*
II	2007	Candidatura do Projeto Comenius 'Wonderful Europe' - aprovado em 12 países, sem disponibilização de verbas em Portugal**
	2008	Projeto Comenius Amazing Europe - (12 países europeus)**
	2009	Candidatura do Projeto Comenius 'Amazing Blue Europe' - aprovado em 12 países, sem disponibilização de verbas em Portugal**
	2010	Euro School Links – (12 países europeus)**
	2012	Forever Europe – (13 países europeus)**
III	2012	Golden Age – Bilateral Portugal/Holanda (3.º ciclo)**
IV	2015	Erasmus+ 'Head in the Clouds'*
V	2016	Erasmus+ 'Z Generation in Digital Classroom'*
VI	2017	IMPACT – Formação de professores (Saxion University – Holanda)*
VII	2017	Erasmus+ Give me Five – (Universidade de Génova)*
VIII	2018	Erasmus+ Freedom Without Chaos – (Pedagogia Dalton)*
IX	2018/21	Erasmus+ Using Social Media Rationally, Efficiently and Safely*
X	2018/21	Erasmus+ Cultivating the sense of initiative and entrepreneurship by Drama*
XI	2018/21	Erasmus+ Create, Share, Learn – Making and tinkering – Fablab – robotics*
XII	2020/2023	Erasmus+ E.schools for the Future – Tecnologia Digital, Segurança na internet*

Fonte: AEJR.

Nota: (*) Parceiro - (**) Coordenador

Descrevem-se, em seguida, cada um dos projetos de cooperação europeia em que o AEJR participou, no período considerado no estudo, no intuito de dar a conhecer os objetivos e de proceder à caracterização geral de cada um deles.

I – Network of European Alimentary Culture

Rede Europeia da Cultura Alimentar

O Agrupamento de Escolas José Régio (AEJR) iniciou a sua experiência de cooperação europeia em 2006, através da participação na Rede Europeia da Cultura Alimentar (NEAC - Network of European Alimentary Culture).

A Rede Europeia da Cultura Alimentar nasceu de um Projeto Comenius 3, que procurou fomentar a interculturalidade, a partilha e a cooperação europeia entre escolas, alunos e comunidades (NEAC 2006), tendo possibilitado, nos anos seguintes, a participação de 5 professores e 4 alunos do AEJR em encontros desenvolvidos na Eslovénia, Bulgária e Itália.

Esta rede integrou 107 escolas, instituições e empresas, provenientes de 32 países da Europa geográfica, abrangendo mais de 200 000 pessoas. Contou, igualmente, com a colaboração científica do Laboratório de Educação Permanente da Universidade de Roma-Três e, ainda, das Universidades de Nicósia (Chipre), Lodz (Polónia), Salónica (Grécia) e da Universidade de Évora (Portugal). A rede NEAC, obteve, ainda, o Alto Patrocínio dos Presidentes das Repúblicas Italiana e Maltesa, bem como o patrocínio de numerosos Municípios Europeus, tendo, igualmente, sido distinguidos como um dos 300 “Projetos para o Desenvolvimento Sustentado” da Organização das Nações Unidas (ONU).

Coordenado pela Professora Eugénia Tesouro (Itália) e com coordenadores nacionais em cada um dos países, a NEAC foi uma das sete redes europeias aprovadas no ano de 2004, de entre 1700 projetos provenientes de toda a Europa. Apresentava como um dos objetivos principais evidenciar o modo como uma forte identidade local e regional pode ser essencial e complementar à construção de uma forte identidade europeia.

Em dezembro de 2006, a Rede NEAC, em parceria com a Câmara Municipal de Portalegre e a Escola E.B.2,3 José Régio, organizou a conferência internacional "A Alimentação, uma Herança Cultural", que decorreu no Salão Nobre da Câmara Municipal de Portalegre. A conferência contou com a participação de 80 professores, tanto portugueses como estrangeiros tendo sido coordenada, cientificamente, pela Universidade de Évora e pela Escola Superior de Educação de Portalegre.

A conferência centrou-se em temas como a elaboração, a planificação e a avaliação de projetos de aprendizagem colaborativa, o desenvolvimento de competências

de cooperação internacional e a exploração de ambientes de aprendizagem colaborativa. Para além disso, discutiram-se as contribuições da cidadania europeia, através de exemplos de boas práticas de diversos países.

Um workshop paralelo permitiu a professores e instituições de formação encontrar parceiros para futuros projetos de cooperação internacional, reforçando assim o papel da rede NEAC na promoção da cooperação europeia, na valorização da cultura local e da herança cultural como fatores-chave na formação das novas gerações, bem como na construção de uma forte identidade europeia.

II - Projetos Wonderful Europe, Amazing Europe, Amazing Blue Europe, Euro School Links e Forever Europe

Entre 2008 e 2015, o Agrupamento de Escolas José Régio coordenou, a nível europeu, um conjunto de candidaturas e de Projetos Comenius, relacionados com as temáticas da cidadania europeia, da ecologia e da partilha pedagógica envolvendo mais de 50 instituições parceiras.

As candidaturas Wonderful Europe e Amazing Blue Europe, deram origem a 2 projetos Comenius, coordenados por parceiros do País de Gales e de França e contando com a participação total de 23 países europeus, nos quais, não foi possível a participação do AEJR, em virtude de os mecanismos financeiros não assegurarem a atribuição de verba, em Portugal, à escola coordenadora.

Os Projetos Comenius Amazing Europe, Euro School Links e Forever Europe, coordenados pelo AEJR, permitiram o desenvolvimento de parcerias de cooperação com 28 países europeus.

Tal como os projetos anteriores, o projeto Comenius "Forever Europe" visava fomentar a cooperação europeia através de uma variedade de iniciativas, privilegiando:

- i) Objetivos Educativos - o projeto procurou promover a cooperação entre escolas europeias, proporcionando aos estudantes uma educação de qualidade e incentivando a aprendizagem ao longo da vida. Pretendia melhorar a qualidade das práticas educativas através de intercâmbios de professores, workshops e cursos de formação, desenvolvendo competências pedagógicas e incentivando a partilha de práticas e a inovação;

- ii) Sustentabilidade Ambiental - um dos principais temas do projeto é a sensibilização para questões ambientais, incluindo a investigação sobre ecossistemas locais, estilos de vida sustentáveis e equilíbrio ecológico. Atividades como a criação de uma "Eco-Floresta", iniciativas de conservação da água e o estudo de opções de energia sustentável visam educar os alunos sobre a importância da preservação ambiental e do desenvolvimento sustentável;
- iii) Intercâmbio Intergeracional e Cultural - o projeto destaca a participação de alunos, professores, pais e avós em atividades que promovem o diálogo intergeracional e a cidadania ativa. A troca de experiências culturais, a cooperação entre diferentes escolas europeias e a promoção da diversidade linguística foram aspetos-chave;
- iv) Atividades Práticas – o projeto integrava inúmeras atividades, incluindo experiências científicas, apresentações, trabalho de campo e celebrações culturais. Estas atividades incentivaram os alunos a envolverem-se em aprendizagens contextualizadas, ligando a teoria à prática. Alunos e professores trabalharam juntos em projetos que promoveram um equilíbrio entre valores ecológicos e as suas tradições culturais;
- v) Identidade Europeia - o projeto visou construir um sentido de identidade europeia através da cooperação entre alunos e professores de vários países, enfatizando o multilinguismo e a promoção da cidadania europeia. Através de atividades conjuntas e intercâmbios, o projeto procurou reforçar a unidade e a colaboração entre escolas europeias.

Deste modo, o projeto "Forever Europe" procura promover a cooperação entre escolas europeias, privilegiando a melhoria educativa, a sensibilização ambiental, o intercâmbio cultural e a identidade europeia, através de atividades diversificadas e colaborativas.

III - Projeto Comenius New Golden Age – Projeto Bilateral Portugal e Holanda

A Escola Básica 2,3 José Régio, em Portalegre e o Wellant College de Gorinchem, na Holanda, desenvolveram o projeto bilateral "New Golden Age", no âmbito do programa europeu "Comenius". O projeto previa, entre outras atividades, que vinte alunos portugueses recebessem aulas de holandês lecionadas por dois professores holandeses e que estes, por sua vez, visitassem a cidade holandesa de Gorinchem, acompanhados por 3 professores portugueses. De igual modo, no segundo ano do projeto, seria a comunidade educativa da Escola Básica 2, 3 José Régio a lecionar português e a ser visitada pelos alunos e professores holandeses.

O projeto teve como objetivo incentivar o intercâmbio cultural e linguístico entre estudantes de ambos os países, permitindo uma compreensão mais profunda da história e cultura europeias através da partilha da era histórica holandesa "New Golden Age". O Projeto reforçou a consciência relativamente à cidadania europeia e à interdependência entre os países membros da UE. As principais atividades incluíram o intercâmbio de línguas, com estudantes portugueses a aprender holandês e os professores portugueses a assegurar o ensino da Língua Portuguesa na Holanda.

Este intercâmbio foi enriquecido através de visitas culturais e educativas que permitiram a estudantes e professores holandeses explorar a história e o património cultural de Portalegre e de Portugal. Por outro lado, professores e alunos portugueses viajaram para Gorinchem, onde foram acolhidos por famílias holandesas, contactando com a cultura holandesa e visitando museus em Amesterdão e Haia, bem como o parque temático Efteling. Também os alunos portugueses partilharam as suas pesquisas sobre a "Idade de Ouro" holandesa com os colegas do Wellant College, promovendo uma valiosa troca de conhecimentos e perspetivas históricas.

O projeto adotou uma metodologia de aprendizagem baseada em projetos, incentivando uma abordagem ativa por parte dos alunos, que se envolveram diretamente nas pesquisas e apresentações.

"New Golden Age" promoveu o enriquecimento cultural e linguístico bem como o desenvolvimento de competências transversais, como adaptabilidade, competências sociais, imersão e compreensão intercultural, destacando a importância da tolerância e da cooperação transnacional, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e académico dos

alunos envolvidos, fortalecendo os laços entre as comunidades educativas de Portugal e dos Países Baixos e reforçando a identidade e o espírito de cooperação europeia. (Agrupamento de Escolas José Régio, Portalegre, 2018/12/26).

IV - Projeto Erasmus+ “Head in the Clouds”

O Projeto Erasmus+ Head in the Clouds foi desenvolvido pelo AEJR entre os anos letivos 2015/2018, com a duração de 36 meses.

Coordenado pela escola francesa de Oust-Marest, este projeto Erasmus, contou com a participação de oito parceiros europeus: França, Bulgária, Eslováquia, Eslovénia, Espanha, Grécia, Letónia e Portugal.

O projeto Head in the Clouds visava aumentar o espírito científico dos alunos através do estudo da meteorologia, da comparação do tempo atmosférico entre oito países europeus e do impacto concreto na nossa vida diária. Estudar o clima é uma forma de ensinar ciências através de atividades multidisciplinares. Este projeto, de três anos, dirigiu-se a alunos do ensino primário, independentemente do sexo, origem, nível social ou capacidades. Foi dividido em seis semestres, ao longo dos quais foi desenvolvido um conjunto de atividades, envolvendo:

- Registrar o clima (criar instrumentos meteorológicos);
- Estados da água (realização de experiências para compreender o seu papel no clima);
- Nuvens e fenómenos naturais extremos (experimentação para criar uma nuvem, criação de um dicionário de nuvens, criação de um jogo de tabuleiro);
- Astronomia (comparar as estações, fazer experiências para entender a duração dos dias e das noites, a altura do sol...);
- Aquecimento global (comparando efeitos na cultura, nível da água...);
- Clima e saúde (comparando datas de epidemias de gripe, transtornos afetivos Sazonais, proteção do sol...).

O Agrupamento José Régio centrou o desenvolvimento do projeto, ao longo dos dois primeiros anos, na Escola de Alegrete, onde o coordenador lecionava.

Com a tomada de posse da nova Diretora Rute Sanguinho, o coordenador do Projeto foi destacado, em tempo parcial, para o desenvolvimento de atividades de

promoção da cooperação europeia em todas as escolas do agrupamento, tendo proposto, de igual modo, a realização de atividades experimentais em todas as escolas/salas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, como forma de motivação dos alunos e professores para o ensino/aprendizagem da ciência.

Este entusiasmo pela cooperação europeia e pelas ciências experimentais é visível na newsletter “Escrevinhar com Régio”, que referia que

O projeto “Head in the Clouds” pretende despertar nos alunos a curiosidade, o sentido crítico, a criatividade e o desenvolvimento do pensamento científico, através de atividades que estimulem a aprendizagem/ ensino das ciências, da educação ambiental e da cidadania ativa. Head in the Clouds” visa fomentar a aprendizagem das ciências através do desenvolvimento de atividades experimentais e da observação dos fenómenos atmosféricos, nas escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico e do Pré-Escolar. (AEJR, 2018, 20/6, p. 4)

V – Projeto Erasmus+ Z Generation in Digital Classroom

O Projeto Erasmus+ “Erasmus+ Z Generation in Digital Classroom” consistiu numa parceria coordenada pela escola turca de Foca e por escolas parceiras de Portugal, Polónia, Roménia e Itália.

“Z Generation in Digital Classroom” é um projeto que visa promover a utilização de novas tecnologias em sala de aula, as quais podem ser instaladas em tablets e smartphones. O projeto consistiu no desenvolvimento de workshops temáticos nas áreas das plataformas digitais destinadas à aprendizagem, avaliação, participação dos pais no processo de aprendizagem, storytelling, programação em scratch e realidade virtual. Os alunos, envolvidos nas mobilidades, participaram em cursos realizados na Itália, Polónia e Roménia. No AEJR realizaram-se sessões de formação para alunos e professores.

Este projeto permitiu a aquisição dos primeiros tablets utilizados pelos alunos no AEJR, os quais permitiram a replicação da formação Erasmus realizada em Itália nas aplicações “Book Creator” e “Toon do”.

Também no 1.º Ciclo do Ensino Básico e Pré-Escolar foi introduzida a utilização pedagógica de tablets, recorrendo a conteúdos educativos, tal como o projeto Hypatiamat da Universidade do Minho.

Os alunos e professores portugueses que participaram nas mobilidades desenvolveram workshops no âmbito das diversas temáticas, as quais foram replicadas para as turmas do 5.º e 6.º ano, permitindo aos alunos o contacto com as novas tecnologias e com as potencialidades dos diversos programas e aplicações.

Deste modo, os tablets, sendo cada vez mais uma realidade em sala de aula no AEJR, demonstraram que é possível integrar as novas tecnologias no trabalho pedagógico, reforçando a aquisição e consolidação dos conteúdos educativos, bem como o acompanhamento das atividades escolares por parte dos encarregados de educação. No ano letivo de 2018/19, a atividade “Utilização Pedagógica dos Tablets em sala de Aula” integrou o Plano Anual de Atividades, sendo criada uma mala pedagógica constituída por 19 tablets, os quais permitiram aos alunos, em cada sala de aula (do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Pré-Escolar), quinzenalmente, a exploração de conteúdos curriculares nas diversas áreas do conhecimento.

No decorrer do encontro “Z Generation” em Portalegre (maio 2018) seria desenvolvido um workshop sobre programação em Scratch, em colaboração com a Universidade de Évora (EU), contando com a participação do professor Gonçalo Espadeiro (EU) e dos professores TIC do AEJR.

A receção aos alunos e professores europeus incluiu a realização de uma Gala Erasmus+ Régio, na qual participaram alunos do 1.º e 2.º ciclo, tendo os 20 alunos europeus participantes ficado alojados em casa de famílias portuguesas.

As atividades e desafios do Programa Erasmus+ “Z Generation in Digital Classroom” constituíram uma oportunidade para desenvolver novas perspetivas a nível da cooperação internacional e da introdução das novas tecnologias na sala de aula em todo o agrupamento e, de forma mais vinculada, a nível do currículo do Departamento do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Este projeto lançou as bases para o Agrupamento José Régio integrar o Projeto Hypatiamat (Universidade do Minho), através de uma formação de professores nesta plataforma exploratória de conteúdos matemáticos, tendo permitido aos alunos do AEJR, no ano letivo de 2021/22 obter o 1.º lugar entre 100 agrupamentos, a nível nacional.

Relativamente à utilização das novas tecnologias em sala de aula, esta foi integrada no Plano Anual de Atividades (PAA) 2017/18 - TIC - Erasmus+ Geração Z - sala de aula digital – Utilização Pedagógica dos tablets em sala de aula. O artigo publicado na newsletter “Escrevinhar com Régio” (AEJR, 2019, 01/07, 2) refere que

Também no 1.º Ciclo do Ensino Básico/Pré-Escolar é promovida a utilização pedagógica de tablets recorrendo a conteúdos educativos, tal como o projeto Hypatiamat da Universidade do Minho. Assim, no AEJR os tablets são, cada vez mais, uma realidade em sala de aula, demonstrando que é possível integrar as novas tecnologias no trabalho pedagógico, reforçando a aquisição e consolidação dos conteúdos educativos, bem como o acompanhamento das atividades escolares por parte dos encarregados de educação. (AEJR, 2019, 01/07, 2)

As atividades desenvolvidas no decorrer dos encontros europeus do projeto foram replicadas pelos alunos e professores no AEJR. Os alunos revelaram bastante facilidade na utilização das novas tecnologias, demonstrando que é possível integrar estes dispositivos no trabalho desenvolvido na sala de aula, bem como, através deles, reforçar o acompanhamento das atividades escolares por parte dos encarregados de educação.

Este desafio lançado pelos projetos Erasmus+ permitiu tornar os tablets cada vez mais presentes nas salas de aula do AEJR, demonstrando que é possível integrar as novas tecnologias no trabalho pedagógico, reforçando a aquisição e consolidação dos conteúdos educativos, bem como o acompanhamento das atividades escolares por parte dos encarregados de educação (AEJR, 2018, 20/06, p. 4).

VI - Projeto Erasmus+ IMPACT

O Projeto Erasmus+ IMPACT constituiu uma parceria estratégica para a inovação entre escolas europeias, coordenado pela Universidade holandesa SAXION de Enschede, contando com parceiros nas escolas da Holanda, Portugal, Espanha, Finlândia, Itália e Turquia. Esta parceria constitui uma rede europeia de promoção de boas práticas, visando a formação de professores em contexto europeu.

O Projeto Erasmus+ IMPACT teve como objetivo inspirar o trabalho diário entre alunos e professores, marcar a diferença na internacionalização escolar, fomentar parcerias e reforçar a cooperação europeia.

A Saxion University, em colaboração com a escola de Diepenheim, promoveu semestralmente uma “Teachers Training Week” (cursos de formação para docentes), em parceria com 16 escolas europeias. O Projeto centrou-se na formação de professores através da criação e desenvolvimento de miniprojetos, a par da formação e partilha de melhores práticas e da promoção da internacionalização e inovação em cada uma das instituições participantes.

No ano letivo de 2016/17, o projeto IMPACT teve início com a realização de reuniões de coordenação na Holanda e dos primeiros cursos de formação em Barcelona e, posteriormente, em Portalegre, Holanda e Itália. De acordo com a Ata do Departamento do 1.º Ciclo do Ensino Básico, pode ler-se que

O projeto Erasmus+ IMPACT envolveu, ao longo do presente ano letivo a participação de nove professores nos cursos de formação realizados em Portalegre e na Holanda, no âmbito dos quais se desenvolveram seis mini projetos, os quais envolveram mais de duzentos alunos do Agrupamento de Escolas José Régio. (AEJR, 2018, 17/ 7, p. 8)

Os docentes participantes são convidados a partilhar o seu mini projeto com o seu departamento, envolvendo o maior número possível de docentes e alunos, promovendo a intercomunicação entre alunos de vários países, a partilha de experiências entre os professores e a introdução de inovação na prática diária e nos currículos escolares.

O curso desenvolvido na Saxion University incluiu a partilha de boas práticas e a visita à Escola Obs Stedeke, na qual foi possível constatar diversas medidas/atividades educativas implementadas ao longo dos últimos anos, na escola holandesa, as quais privilegiam a diferenciação pedagógica, a flexibilização curricular, permitindo a formação dos alunos, respeitando a sua felicidade pessoal, favorecendo o desenvolvimento dos seus talentos e promovendo a sua responsabilização.

A participação na Rede Europeia Erasmus+ IMPACT insere-se no trabalho desenvolvido pelo Agrupamento de Escolas José Régio, no sentido de proporcionar aos

seus professores formação em contexto Europeu, o contacto com novas experiências educativas e a introdução de inovação pedagógica a nível do currículo.

No âmbito da estratégia de internacionalização, alguns alunos europeus, integrados no Programa Erasmus+ da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Portalegre, estiveram presentes em algumas turmas da Escola José Régio, onde apresentaram os seus países.

O Projeto Erasmus+ IMPACT permitiu a participação de 25 professores portugueses e o desenvolvimento de 20 miniprojetos, contribuindo, significativamente, para a inovação pedagógica, partilha de experiências educativas entre alunos e professores e promovendo a internacionalização das instituições participantes.

O Agrupamento de Escolas José Régio convidou, para parceiros neste projeto, o Agrupamento de Escolas do Bonfim e o Agrupamento de Escolas do Crato, tendo vários professores participado, de igual modo, nos cursos de formação realizados na Holanda (Enschede e Deventer) e Itália (Stigliano).

A newsletter Escrevinhar com Régio refere que

Através do projeto Erasmus+ Impact, esta inovadora cooperação entre escolas portuguesas do Distrito de Portalegre visa inspirar alunos e professores no seu trabalho diário, promover parcerias, reforçar a cooperação Europeia e construir uma nova escola e uma nova Europa, baseadas nos valores da amizade, da partilha e da solidariedade, proporcionando aos nossos alunos o enriquecimento da sua formação pessoal, social e académica, enquanto cidadãos europeus. (AEJR, 2018c, p. 3)

VII - Projeto Erasmus+ Give me Five

O Projeto Erasmus+ Give me Five, coordenado pela Escola de La Spezia e pela Universidade de Génova, contou com a participação de 6 parceiros europeus (Itália - Universidade de Génova -, Catalunha, Eslovénia, Finlândia, França e Portugal). O projeto teve como objetivo a criação de um currículo europeu de competências sociais para alunos

dos 3 aos 14 anos, construído em diferentes módulos e utilizando uma grande variedade de técnicas didáticas, de acordo com a idade das crianças.

Através da criação de um currículo de competências sociais, desde a infância até ao ensino secundário, esta parceria pretendeu criar uma ferramenta eficaz para satisfazer as necessidades dos professores e de todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência, necessidades especiais, imigrantes e em perigo de abandono escolar.

Em cada um dos encontros desenvolvidos nas diversas instituições parceiras, os professores e alunos participantes puderam desenvolver diversas atividades e cursos de formação promovidos pela Universidade de Génova, no âmbito da temática “A tecnologia e as competências sociais - criação e monitorização de ambientes de aprendizagem e cooperação”.

O Agrupamento de Escolas José Régio recebeu, nos dias 21 e 22 de janeiro de 2018, o 2.º encontro do Projeto Erasmus+ “Give me Five”, o qual contou com a participação de 24 professores das escolas parceiras.

O Projeto Erasmus+ “Give me Five” permitiu o desenvolvimento de uma reflexão interna no Agrupamento de Escolas José Régio, em torno de um plano de atividades a desenvolver ao longo do ano letivo que permitiram aos alunos partilharem as suas opiniões, anseios e expectativas, apropriando-se do espaço escolar e construindo/reforçando as relações sociais e emocionais necessárias para uma vivência escolar saudável.

Neste sentido, foi proposto o desenvolvimento de ações de “atenção plena/mindfulness”, destinadas aos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Pré-Escolar, as quais foram estendidas aos alunos do 2.º ciclo, a pedido dos docentes. Os resultados expressos pelos alunos através da sua avaliação escrita referem as ferramentas que adquiriram com esta atividade e espelham a mais valia desta medida e a necessidade sentida pelos alunos de acompanhamento e reforço do conhecimento e autocontrolo das suas capacidades emocionais, essenciais para a sua integração na comunidade escolar e na sociedade e para a construção de uma relação sólida com os seus pares e professores, pais e restante comunidade escolar (AEJR, 2019b, p. 2).

Na sequência do Encontro Erasmus+ Give Five realizado em Portalegre e da visita dos parceiros Europeus à Escola de Assentos, os professores de Itália, Catalunha, Eslovénia, Polónia e Finlândia apresentaram os seus países nas salas de aula, através de filmes e PowerPoint.

O projeto Erasmus+ Give me Five foi precursor na valorização do bem-estar do aluno (e do professor/técnicos), enquanto aspeto fundamental para a sua integração plena e sucesso escolar, abrindo as portas para o desenvolvimento de outros projetos atualmente em desenvolvimento no Agrupamento, tal como o projeto Included, Ubuntu e Dropi.

O projeto Erasmus+ “Give me Five” inseriu-se na estratégia de formação europeia do Agrupamento de Escolas José Régio (AEJR G5, 2019) e pretendeu dotar alunos e professores das competências sociais necessárias para o conhecimento e afirmação das suas capacidades pessoais, com vista à criação de um saudável ambiente educativo. De acordo com os professores participantes, estas experiências internacionais marcam a vida académica dos alunos e ficam na sua memória, enriquecendo a sua formação enquanto cidadãos europeus. “Para nós portugueses isso é motivo de orgulho na medida em que estamos sempre dispostos a abraçar novos projetos a desafiar a nossa resiliência e capacidade de nos reinventar” (AEJR G5, 2019, 16/10).

VIII - Projeto Erasmus+ Freedom Without Chaos

O Projeto Erasmus+ Freedom coordenado pela Westminster Primary School (Kent – Reino Unido), possuía escolas parceiras da Lituânia, Holanda, Polónia e Portugal.

Os contextos do projeto derivam das visitas e da experiência da escola líder às escolas da Holanda, que adotam a pedagogia Dalton.

Foram objetivos do projeto:

- i) Facilitar o intercâmbio e a partilha de ideias, pedagogias e práticas entre diferentes escolas europeias, com o objetivo de melhorar os resultados de aprendizagem das crianças em todas as instituições parceiras;
- ii) Estabelecer uma aliança entre as escolas parceiras para promover a inovação e a criatividade baseadas na investigação;
- iii) Assegurar um desenvolvimento profissional mais abrangente e eficaz para professores e todo o pessoal educativo.
- iv) Garantir que todas as crianças sejam incluídas no processo de aprendizagem, de modo a que possam planear, participar ativamente e avaliar as suas próprias oportunidades e sucesso educativo;
- v) Proporcionar às crianças uma melhor compreensão de si mesmas enquanto aprendentes, promovendo a aceitação e a tolerância para com os outros.

- vi) Incentivar alunos e professores a adotarem uma perspectiva internacional, reconhecendo o impacto das questões globais nas suas vidas, tanto dentro como fora das suas escolas, comunidades e países.

Os participantes do projeto, oriundos de 5 países europeus, estavam comprometidos com a promoção de uma pedagogia de aprendizagem mais autossuficiente e independente nas suas organizações, com base nos principais pontos fortes e nas melhores práticas que já possuem.

As escolas têm perfis mistos que vão desde escolas públicas, religiosas e escolas de pedagogia Dalton.

Relativamente às atividades, foram realizadas reuniões transnacionais com o objetivo de:

- i) Analisar pedagogias específicas que promovam a aprendizagem independente e autossuficiente (como a pedagogia Dalton) e partilhar as melhores práticas em cada uma das escolas parceiras;
- ii) Visitar as escolas para observação e partilhar de boas práticas.

No AEJR, o projeto “Freedom Without Chaos”, baseado na filosofia do trabalho de projeto, é inserido no Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), visando a formação e o intercâmbio de professores com os parceiros europeus e a promoção do “Project-based learning”, bem como a autonomia dos alunos no seu processo de aprendizagem, através de autoavaliação e de estratégias de aprendizagem auto-iniciadas e auto-orientadas (Princípios da Pedagogia Dalton aplicados com sucesso pelos sistemas de ensino Holandês e Inglês).

No decorrer dos encontro europeu, as docentes do PAFC tiveram oportunidade de visitar escolas holandesas, inglesas e polacas (desde a Educação Pré-Escolar ao Ensino Secundário, com vários anos de experiência nesta metodologia. Os parceiros puderam, ainda, participar num pequeno seminário sobre Pedagogia Dalton na Universidade Saxion (em Deventer), com os oradores Roener Beersend e Patrick Sins.

De acordo com a Direção do AEJR, estes encontros permitem-nos observar, questionar a cada momento e refletir, sobre o que pode ser uma mais valia para as nossas escolas. (...) A nossa missão pressupõe o envolvimento de todos os professores/turmas/

alunos no espírito, na missão e no desenvolvimento das atividades de cooperação (AEJR, 2019, 01/04, p. 4).

No âmbito do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), as turmas do 2.º ano da Escola Básica de Atalaião e da Escola Básica de Assentos desenvolveram diversos projetos conjuntos que envolveram os pais e os parceiros locais no trabalho em sala de aula.

Com influência na motivação dos alunos e nas aprendizagens realizadas, de entre as parcerias desenvolvidas destaca-se o Projeto “Viagem pela nossa Serra”, resultante de uma parceria com Grupo Folclórico Cultural da Boavista e com o Parque Natural da Serra de São Mamede.

Esta foi uma das parcerias de sucesso que permitiu estreitar os laços de cooperação entre a escola, a família e a cultura local, bem como permitiu uma abordagem dos conteúdos curriculares a partir do Domínio de Autonomia Curricular (DAC).

Entre os seus frutos, conta-se a criação das atividades de Enriquecimento Curricular, por parte do Rancho da Boavista, bem como a criação do Rancho Infantil do Boavista, concretizado a partir dos desafios lançados aos alunos e às suas famílias, antes, durante e após o período de pandemia.

IX - Using Social Media Rationally, Efficiently and Safely

O projeto Erasmus+ Social Media coordenado pela Polónia e com parceiros de (Portugal, Polónia, Turquia, Croácia e Macedónia do Norte, foi desenvolvido entre os anos letivos de 2018/2021, tendo sido prolongado, por mais um ano, em virtude do período de pandemia COVID-19. O seu principal objetivo consistiu no incentivo à utilização eficiente, segura e racional das redes sociais/Media, bem como ao uso de ferramentas Web 2.0 para fins educativos através da criação de conteúdos inovadores e estimulando a aprendizagem ao longo da vida.

O projeto teve como objetivo oferecer aos alunos alternativas para a ocupação saudável dos tempos livres, para além das redes sociais, visando reduzir o abandono escolar e melhorar o desempenho académico. Entre os objetivos específicos, destacam-se:

- i) apoiar o uso racional da Internet e combater a dependência das redes sociais;

- ii) promover valores como tolerância, respeito e diversidade cultural; incentivar estilos de vida saudáveis como parte da cidadania ativa;
- iii) enriquecer o portfólio das escolas com práticas eficazes de avanço educacional;
- iv) e melhorar a responsabilidade e competências digitais dos alunos para futuros desafios.

As atividades desenvolvidas ao longo do projeto envolveram as disciplinas de: TIC, Inglês, Língua Materna, Educação Física, Biologia, Música, Arte, Ciências Sociais e Atividades Extracurriculares.

Neste projeto foram, igualmente, integrados alunos do Curso CEF (mobilidade à Macedónia do Norte) na sequência da bem-sucedida integração dos alunos CEF e PIEF nas mobilidades do Projeto Erasmus+ “Create, Share, Learn” que decorreram na Polónia, Itália e Grécia.

O Agrupamento de Escolas José Régio acolheu, de 3 a 9 de fevereiro de 2019, o 2.º encontro Erasmus+ “Social Media”, o qual contou com a participação de 16 alunos e 8 professores de 6 países europeus.

Os encontros seguintes do projeto Erasmus+ “Using Social Media Rationally, Efficiently and Safely” decorreram em Lubartow – Polónia e em Skopje, Macedónia do Norte. Como regista a newsletter “Escrevinhar com Régio”, os alunos que participaram nas mobilidades, “aprofundaram as suas competências linguísticas e aprenderam a promover e a valorizar as suas origens” (AEJR, 2019b, p. 4).

No AEJR, após os encontros Erasmus+ Social Media, os alunos e os professores, na disciplina de TIC, continuaram a desenvolver, as atividades planeadas no âmbito da campanha Régio E.safety/segurança na internet, a qual (de acordo com os já referidos objetivos do projeto) pretende prevenir os perigos da utilização excessiva e não adequada das redes sociais e proporcionar aos alunos formas saudáveis de passarem o seu tempo livre (alternativas às redes sociais), promotoras de competências pessoais e de sucesso escolar.

Após o cancelamento da mobilidade Erasmus+ Social Media na Croácia, em virtude da pandemia COVID-19, os trabalhos decorreram em modo virtual, via Zoom, no 1.º período do ano letivo 2020/21. A mobilidade em Osijek - Croácia, envolveu, deste modo, 240 alunos, ao longo de 3 meses, tendo os alunos criado um concurso de avatares

e elaborado um livro digital sobre os cuidados a ter com a utilização da internet e das redes sociais. De igual modo, os alunos participantes ficaram a conhecer a cultura Croata através de danças e quizzes e desenvolveram atividades com o apoio dos docentes da disciplina de educação física, Música, Inglês, TIC e Cidadania e Desenvolvimento (AEJR, 2021b, p. 2). Este tipo de trabalho/encontro virtual permite aos professores promover participação ativa de um maior número de alunos/ turmas que assim se envolvem diretamente e desenvolvem, de forma interdisciplinar, os conteúdos propostos, promovendo, simultaneamente, a integração e flexibilização do currículo, a internacionalização, a partilha, a inovação pedagógica e o reforço dos laços de amizade e a cooperação europeia (Erasmus Social Media, 2021).

Por outro lado, o Programa Erasmus+ Social Media desenvolveu ações de sensibilização para pais, alunos e comunidade escolar, utilizando conferências, palestras, folhetos e do autocolante “Eu navego em segurança”, criado pelo Clube Erasmus e pelo professor António Boinas, no âmbito das atividades Régio E.safety e do Clube Europeu (AEJR, 2019a, p. 4).

Esta campanha teria continuidade, integrada no novo Projeto Erasmus+ “E.Schools for the Future” e esteve na base da atribuição do selo de ouro de segurança digital ao AEJR pela Direção-Geral de Educação (DGE).

As ações Régio E.safety incluem questionários online aos alunos sobre hábitos e perceções de utilização segura e eficiente das redes sociais, a comemoração do Dia/Mês da Internet Mais Segura e campanhas de sensibilização com distribuição de materiais informativos. (AEJR, 2022a, p. 43)

Em virtude das dinâmicas de cooperação europeia, o AEJR recebeu, no ano letivo de 2018/19, o Selo de Escola ETwinning, reconhecendo-o como uma das 53 escolas portuguesas premiadas como pioneiras e reconhecidas como líderes em áreas como: prática digital, prática de E.safety (Internet Segura), abordagens inovadoras e criativas para a pedagogia, promoção do desenvolvimento profissional contínuo do pessoal docente e de práticas de aprendizagem colaborativa envolvendo alunos e funcionários (AEJR, 2018b, p. 4).

X – Projeto Erasmus+ “Create, Share, Learn”

O Projeto Erasmus+ "Create, Share, Learn", desenvolvido nos anos letivos de 2018/21 e coordenado pela Escola E. de Amicis - Turim – Itália, teve a participação de escolas parceiras da Grécia, Polónia, Roménia, Bulgária e Portugal.

O objetivo do projeto consistia em promover a ideia do construcionismo na escola e a filosofia do Educational Makerspace (EM) e do Tinkering (TI). Através destas metodologias inovadoras o projeto Erasmus procurou fomentar a criatividade e favorecer a inclusão dos alunos.

Baseado nos princípios do Construcionismo (Papert, 1980), o projeto visa, de igual modo, a exploração do makerspace enquanto espaço educacional, de modo a compreender os desafios e as potencialidades que este representa em termos educativos, permitindo aos alunos trabalharem em conjunto com o objetivo de superarem os obstáculos, através da partilha de metodologias e tarefas e promovendo a aprendizagem entre pares.

Também ao professor se pede que altere a sua postura na sala de aula, deixando de estar no centro do processo de ensino/aprendizagem para passar a desempenhar um papel estratégico de coordenador da atividade, mantendo o aluno o controlo do seu projeto (Harel & Papert, 1991).

O Projeto Erasmus+ “Create, Share Learn”, procurou, de igual modo, que as escolas implementassem ou colaborassem com Fablabs educativos, permitindo o desenvolvimento da curiosidade, aprofundar o processo de investigação e procura de informação, a compreensão, a promoção do pensamento crítico e o diálogo construtivo.

Em articulação com a coordenadora do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais e por proposta do perito externo, foi implementada uma medida de discriminação positiva que integrou alunos das turmas CEF e PIEF, em situação escolar mais fragilizada, nas mobilidades Erasmus+ que decorreram em Itália, Polónia e Grécia.

A inclusão dos alunos dos cursos CEF e PIEF nas mobilidades Erasmus teve uma influência significativa no seu percurso escolar, permitindo uma melhor integração dos mesmos na escola, bem como na motivação para a conclusão, bem-sucedida, da sua formação. Os alunos obtiveram o reconhecimento dos seus professores, da direção, bem como de todos os participantes (professores e alunos) das escolas parceiras europeias.

O Projeto Erasmus+ “Create, Share, Learn” realizou encontros em Portugal, Grécia e Polónia, no âmbito dos quais os alunos desenvolveram workshops nas temáticas do “making and tinkering”, robótica e impressão “3D”, bem como atividades desportivas e culturais.

Os workshops desenvolvidos no decorrer dos encontros tiveram continuidade, quer nas aulas de TIC, quer no âmbito do Clube Europeu, bem como no 1.º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito das atividades do PAA: Ciência Divertida e TIC - Utilização Pedagógica dos Tablets em sala de aula.

O Projeto Erasmus+ “Create, Share, Learn” teria continuidade durante o período de pandemia, em virtude do cancelamento de duas das suas mobilidades, previstas para os meses de março e de maio de 2020. Estas mobilidades seriam realizadas via Zoom, no ano letivo 2020/21.

Em síntese, o Projeto Erasmus+ “Create, Share, Learn” (para além da abordagem das temáticas da utilização de novas tecnologias em sala de aula/robótica/programação em scratch, construcionismo, criacionismo e impressão 3D) permitiu dar continuidade à valorização das ciências experimentais, bem como à introdução das TIC em sala de aula, através das atividades do PAA: Ciência Divertida (1.º Ciclo do Ensino Básico) e TIC - Utilização Pedagógica dos Tablets em sala de aula (1.º Ciclo do Ensino Básico).

XI – Projeto Erasmus+ “Cultivating the Sense of Initiative and Entrepreneurship by Drama”

Erasmus+ “Drama” foi uma parceria coordenada pela escola italiana de Bardolino e com parceiros em Espanha, Portugal, Roménia e Turquia. Este projeto visava promover a iniciativa e o empreendedorismo através das expressões e do drama, valorizando a língua e a cultura de cada comunidade.

O tema principal do projeto foi o “teatro” e o seu papel e contribuição para melhorar a autoconfiança dos alunos, bem como as suas competências básicas.

A partir da análise dos relatórios da OCDE e de artigos recentes (sobre as competências adquiridas pelos alunos ao longo do seu percurso escolar, bem como da avaliação das competências dos alunos em cada escola) os parceiros concluíram existir uma carência de competências básicas nos alunos, acompanhada de uma falta de

autoconfiança que afeta negativamente o seu sucesso e bem-estar, tanto no contexto escolar como na sua vida social.

O teatro, neste contexto, desempenha um papel fundamental na formação cultural e artística dos alunos.

O Projeto Erasmus+ "Drama" abordou questões sociais e educativas comuns a todos os parceiros, promovendo a dimensão europeia da Arte e do Drama e procurando, simultaneamente, corrigir a falta de competências básicas, aumentar a autoestima e a autoconfiança dos alunos, refletir sobre conflitos e encontrar soluções, favorecendo, deste modo, o desenvolvimento de valores democráticos e culturais, em linha com os princípios da União Europeia (AEJR 2020c, p. 2).

As atividades desenvolvidas, tendo por base a arte e o drama, incentivaram a participação dos alunos em todas as etapas do processo criativo, desde a escrita até à representação de peças de teatro. O projeto procurou, de igual modo, fomentar o sentido de iniciativa e a capacidade empreendedora face à diversidade social e cultural, fortalecendo a autoconfiança e promovendo a interação com colegas de outros países, melhorando a sua capacidade de expressão e participação cívica.

Além disso, os alunos puderam, ainda, desenvolver as suas competências em TIC, utilizando diferentes ferramentas de gravação e edição de vídeos, bem como praticar a língua inglesa, ao escreverem textos e guiões completos e ao desempenharem papéis em produções internacionais das suas próprias obras.

Os encontros do Projeto Erasmus+ Drama tiveram lugar na Turquia, Itália, Roménia e Espanha.

No AEJR, o Projeto Erasmus+ Drama acompanhou o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, a nível do 1.º Ciclo do Ensino Básico, através do trabalho desenvolvido nas turmas do 1.º ano de escolaridade pela professora Filomena Silva, trabalho alargado aos restantes anos de escolaridade nas escolas de Assentos e Atalaião. Este trabalho, desenvolvido ao longo de duas horas semanais, permitiu a partilha das dinâmicas Erasmus+ e a iniciação dos alunos nas atividades de cooperação europeia a partir dos sete projetos europeus em desenvolvimento e, de modo particular, nas atividades Erasmus+ Drama.

No âmbito do projeto Erasmus+ Drama, Portalegre e as famílias de acolhimento, planeavam receber, no mês de maio de 2020, a visita de um conjunto de 30 professores e

alunos das escolas parceiras de Itália, Espanha, Roménia e Turquia. No entanto, o mesmo teve de ser realizado de forma virtual, em virtude da pandemia COVID-19.

Assim, a Mobilidade Virtual Erasmus+ Drama, em Portalegre, foi desenvolvida com base em atividades de música, dança e representação, preparadas e gravadas em sala de aula, e, posteriormente, partilhadas com parceiros europeus, através de videoconferências.

XII - Projeto Erasmus+ E.Schools for the Future – Escola Digital do Futuro

O Projeto Erasmus+ E.Schools for the Future teve o seu início no ano letivo de 2020/21, apoiando o AEJR e os seus parceiros Europeus, durante 3 anos, na adaptação a uma nova e desafiante realidade educativa, condicionada pela pandemia COVID-19.

Foram parceiros do projeto: Espanha, Itália, Polónia, Portugal, Turquia e Reino Unido-País de Gales.

O projeto baseou-se nos seguintes pressupostos:

- i) A Geração Digital, nascida e criada na Era Digital, utiliza tecnologias na vida quotidiana para brincar, socializar e expressar-se;
- ii) As novas tecnologias dão origem a uma série de novas literacias digitais, as quais os educadores necessitam ajudar os seus alunos a desenvolver;
- iii) Vivemos num mundo de tecnologia, onde a escola está bloqueada por currículos rigorosos e antiquados e por novos desafios constantes da sociedade moderna.

O projeto Erasmus+ "E.Schools for the Future" procurou promover a integração da tecnologia na educação, refletindo um compromisso com a inovação pedagógica e curricular e com a promoção de uma cultura de aprendizagem inclusiva e colaborativa. A criação de espaços de aprendizagem em "makerspaces" e a promoção de abordagens de ensino centradas nos alunos, procura refletir uma mudança paradigmática significativa no pensamento educativo. Os participantes envolveram-se em atividades que combinaram a aprendizagem tecnológica com o conhecimento cultural, histórico e social.

A utilização das tecnologias de informação e comunicação (TIC) e tecnologia de baixo custo no ensino e aprendizagem, juntamente com a ênfase na segurança digital e no

desenvolvimento de competências sociais e interpessoais, procuram responder aos desafios e oportunidades que a educação enfrenta na era digital.

O projeto Erasmus+ "E.Schools for the Future" não só aborda a necessidade de adaptar os currículos escolares às exigências da economia do século XXI, mas, também, salienta a importância de proteger os valores e a identidade europeia, promovendo estilos de vida saudáveis e interações interculturais positivas.

A iniciativa de oferecer cursos de segurança digital para professores e pais, reconhece a importância de uma abordagem comunitária para assegurar o bem-estar dos alunos na internet. Ao mesmo tempo, o projeto destaca a necessidade de equilibrar a inclusão de tecnologias avançadas na educação com a promoção de interações sociais saudáveis e a prevenção do uso excessivo de tecnologia.

O projeto "E.Schools for the Future" procurou envolver os parceiros e a comunidade educativa, mesmo durante a pandemia, em miniprojetos e partilha cultural através de canais digitais, promovendo colaboração e integração europeia.

Em síntese, o projeto Erasmus+ "E.Schools for the Future" caracteriza-se por uma abordagem inovadora e inclusiva, promovendo o uso das TIC na educação e enfatizando a importância das relações interculturais e do desenvolvimento de competências digitais e sociais entre os alunos de diversos países europeus. Através dos encontros realizados na Turquia, Polónia e Portugal, os participantes envolveram-se em atividades que combinaram a aprendizagem tecnológica com o conhecimento cultural, histórico e social, favorecendo uma educação holística e multidimensional.

3.2.4. Os Projetos de cooperação europeia no AEJR (2006-2021) e o Currículo Escolar

As atividades de cooperação europeia estão presentes no currículo escolar do AEJR, promovendo a articulação entre ciclos e trabalhando, de forma transversal diversas áreas do currículo escolar, conforme evidenciado na caracterização dos projetos de cooperação europeia em que o AEJR participou.

O Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular

O Programa de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC) foi instituído pelo Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, como uma resposta às novas necessidades educativas num contexto global e tecnológico em rápida mudança. O PAFC visa conferir às escolas e aos professores maior autonomia na gestão curricular, promovendo aprendizagens significativas e o desenvolvimento de competências essenciais para os alunos no século XXI, tais como a comunicação, resolução de problemas e trabalho colaborativo.

Com base no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, este programa incentiva uma abordagem interdisciplinar, a diversificação de estratégias de ensino e avaliação e a integração de projetos educativos que fomentam a participação ativa dos alunos na sua aprendizagem. A autonomia das escolas permite a personalização das matrizes curriculares, adaptando-se às especificidades locais, ao contexto social e às necessidades dos alunos, sempre com o objetivo de promover o sucesso educativo e a igualdade de oportunidades.

O PAFC inclui, ainda, a componente de Cidadania e Desenvolvimento, presente em todas as ofertas educativas, a qual pretende fomentar a participação cívica, a reflexão crítica e a colaboração em projetos com impacto social, assegurando que os alunos estejam preparados para os desafios futuros.

Neste sentido, em 2018 foi criada, no AEJR, a equipa de missão para a implementação do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC). Em conjunto, as docentes (uma titular e uma coadjuvante) das duas turmas do 2.º ano de escolaridade das escolas de Assentos e de Atalaião, os docentes de Música e Inglês (com participação do docente de educação física e do coordenador Erasmus+ na área da cooperação internacional, TIC e ciências experimentais), procederam à elaboração do plano anual do PAFC, incluindo a criação de DAC/miniprojetos ao longo do ano.

No sentido de dar cumprimento ao PAFC, seria elaborado pela equipa pedagógica do 1.º ano (no ano letivo 2018/19, no Agrupamento de Escolas José Régio), o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular do AEJR para o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O PAFC constitui uma parceria nas dinâmicas de cooperação europeia, quer pela integração dos seus docentes nas mobilidades, quer pela participação dos alunos nas atividades de cooperação europeia desenvolvidas, quer em sala de aula, quer durante o acolhimento dos parceiros europeus no AEJR.

O projeto PAFC (1.º Ciclo do Ensino Básico) seria aplicado, progressivamente e com sucesso, nos anos letivos seguintes, a todos os anos de escolaridade, constituindo um instrumento importante quer para o sucesso escolar dos alunos, quer para o seu acompanhamento pedagógico (por parte das equipas de ano) durante o período de pandemia/confinamento.

As equipas pedagógicas constituídas por ano de escolaridade reuniram-se quinzenalmente, congregando a participação dos docentes titulares de turma e dos docentes coadjuvantes integrados nas medidas “A Par e Pares” e “EPAPT” (professores de apoio, professores de Música, Inglês, etc.). O trabalho desenvolvido na Área de Autonomia e Flexibilidade Curricular, tendo por base as Aprendizagens Essenciais e o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, constitui-se como um espaço “Liberdade e Felicidade” favorecendo o trabalho de projeto, a partilha pedagógica e a reconstrução do currículo, numa perspetiva de promoção do sucesso escolar dos alunos e de reforço das competências essenciais (conhecimentos, capacidades e atitudes) para a vida na sociedade do século XXI (AEJR 2023, 05/04, p. 6).

A Área de Flexibilidade Curricular constituiu-se como “uma área de trabalho transversal, de articulação disciplinar, com abordagem de natureza interdisciplinar”. A flexibilidade no desenvolvimento do currículo constitui um instrumento para explorar formas diferentes de organizar os tempos escolares, possibilitando trabalho de diferenciação pedagógica, de natureza interdisciplinar, desenvolvimento de projetos, aprofundamento dos conhecimentos adquiridos, alternância de tempos e trabalho em equipas pedagógicas.

De acordo com o Projeto TEIP4 do AEJR (AEJR, 2022a), no Agrupamento de Escolas José Régio, as medidas promotoras do sucesso escolar inserem-se neste quadro da Autonomia e Flexibilidade Curricular (conforme estipulado pelo Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho), o qual atribui às escolas e aos docentes a capacidade de adaptar

as respostas educativas às especificidades do contexto e às necessidades individuais dos alunos, tendo em vista uma gestão do currículo mais adequada a cada realidade territorial. As ações desenvolvidas no âmbito da AFC abrangem a formação de equipas educativas ajustadas às características das turmas e alunos, a valorização e definição de objetivos curriculares estratégicos e a incorporação no currículo de Domínios de Autonomia Curricular (DAC), que alternam períodos de ensino disciplinar com períodos multidisciplinares, bem como a criação de novas disciplinas.

Assume-se que

A criação de novas disciplinas de oferta complementar tornou-se fundamental no plano curricular do Agrupamento. O conceito de flexibilidade curricular é assumido pela generalidade dos professores e aparece associado a estratégias inovadoras no domínio pedagógico, assente numa lógica colaborativa e de articulação, não só interna, mas, também, com a comunidade local. (AEJR, 2022, pp. 33-34)

Em resposta aos desafios colocados pela globalização, o AEJR reconhece a necessidade de preparar os alunos com competências que os capacitem a ser cidadãos autónomos e informados. Para tal, além da prática letiva regular, a AFC engloba projetos estruturantes como o Programa de Educação para a Saúde, o Projeto Eco-Escolas, Included - Comunidades de Aprendizagem e os Projetos Erasmus+, que são fundamentais para o desenvolvimento de Competências consagradas no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO).

Este enquadramento inovador da AFC no AEJR sinaliza uma transição significativa para um modelo educativo do século XXI, marcado pela necessidade de romper com práticas educativas uniformizadas e individualizadas, dando lugar a uma abordagem mais holística e integrada da educação.

Apresenta-se, em seguida, uma breve caracterização das principais atividades de projetos de cooperação europeia e a sua articulação com o currículo escolar e o Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO).

Tabela 4 - Atividades de projetos de cooperação europeia

	Atividades
1	• Jornadas Pedagógicas do AEJR
2	• Erasmus+ Ciência Divertida / Head in the Clouds
3	• Utilização Pedagógica dos Tablets
4	• Ciência e Robótica em Sala de Aula
5	• Capacitação e Segurança Digitais
6	• Promoção da Iniciativa e Empreendedorismo através da Arte e Drama
7	• Clube Erasmus+, GAAF, B.E., Rádio Régio
8	• Semana Europeia da Mobilidade
9	• Erasmus Days
10	• 'Balhar' com o Grupo Cultural e Folclórico da Boavista
11	• Recriação das tradições culturais locais
12	• Comemoração do Dia da Europa
13	• Medida Régio Hypatiamat
14	• A Cooperação Europeia e Paz
15	• Desafio do Mês
16	• Atividades de Mindfulness e Autoconhecimento
17	• Canções pela Paz, pelo ambiente e pela segurança na aprendizagem • (Projeto Erasmus+ E.Schools for the Future)
18	• Intercomunicação com Escolas Europeias (Projeto ETwinning)
19	• Criação colaborativa de Padlets
20	• Atividade Régio E.safety – Segurança na Internet

Fonte: AEJR.

1 - Jornadas Pedagógicas do AEJR (Projeto Erasmus+ Head in the Clouds)

Tabela 5 - Jornadas Pedagógicas do AEJR

Atividade / Projeto	Objetivos	Intervenientes	Data	Elos de ligação ao currículo escolar e ao PASEO
<ul style="list-style-type: none"> • 1.ªs Jornadas Pedagógicas do Agrupamento - Formação de Professores "Educação Ambiental e Ensino Experimental das Ciências" 	<ul style="list-style-type: none"> • Promover a partilha pedagógica e a inovação educativa. • Desenvolver práticas educativas contemporâneas e novas abordagens ao ensino. • Incentivar o ensino experimental das ciências e educação ambiental. • Incentivar a formação contínua de docentes na área da Educação Ambiental e Ensino Experimental das Ciências. 	<ul style="list-style-type: none"> • Professores do 1.º, 2.º, 3.º Ciclos, Pré-Escolar, • Alunos Curso de Educação e Formação (CEF), alunos, pais e comunidade escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ano letivo 2017/2018 	<ul style="list-style-type: none"> • Educação Ambiental e Ensino Experimental das Ciências. • Integração de práticas experimentais no ensino de ciências. • Desenvolvimento de competências científicas e ambientais. • Estímulo à cidadania ativa e educação ambiental. • Partilha pedagógica e reflexão sobre práticas educativas • Fortalecimento da dimensão europeia da educação
<ul style="list-style-type: none"> • Jornadas Pedagógicas (anuais) - Divulgação da cooperação europeia e dos projetos de intercomunicação (ex: Galiza, Cabo Verde, Polónia, Itália) 	<ul style="list-style-type: none"> • Promover a partilha pedagógica e a integração de novas abordagens educativas. • Fortalecer a dimensão europeia da educação e promover a cooperação internacional. • Desenvolver a intercomunicação entre escolas de diferentes países e culturas. • Promover a cooperação europeia e a partilha cultural entre escolas europeias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Docentes do AEJR, Instituições Nacionais e Europeias, Parceiros Erasmus+, pais e comunidade educativa 	<ul style="list-style-type: none"> • Ano letivo 2018/2019, 2019/2020, 2021/2022. 	<ul style="list-style-type: none"> • Formação contínua, desenvolvimento profissional, inovação pedagógica • Integração de experiências internacionais no currículo escolar, promoção da cidadania europeia • Desenvolvimento de competências linguísticas • Promoção da cidadania europeia, integração cultural no currículo

Fonte: Newsletter "Escrevinhar com Régio" (AEJR 2018a, p. 4; AEJR 2022b, p. 25).

As 1.ªs Jornadas Pedagógicas do Agrupamento de Escolas José Régio (AEJR), realizadas no ano letivo de 2017/2018, integraram-se no Projeto Erasmus+ "Head in the Clouds" e na formação de docentes, realizada em parceria com o Instituto das Comunidades Educativas (ICE), a qual teve como objetivo principal promover a

capacitação de professores na área da Educação Ambiental e do Ensino Experimental das Ciências, incentivando a partilha pedagógica e a inovação educativa.

Estas primeiras jornadas contaram com a participação de 70 professores do 1.º, 2.º e 3.º ciclos, Pré-Escolar, alunos, pais e comunidade escolar, proporcionando um espaço para partilha de novas metodologias e de novas tecnologias de trabalho aplicadas ao ensino experimental das ciências em sala de aula. Além disso, durante a formação, os participantes exploraram a cooperação europeia e as dinâmicas colaborativas entre escolas, as quais já vinham a ser desenvolvidas desde 2006/07, no âmbito do Projeto "Do Longe Fazer Perto" (ICE), que acompanhava e permitia a formação contínua dos docentes.

Ao longo das subseqüentes edições anuais das jornadas pedagógicas, a partilha das dinâmicas de intercomunicação Erasmus+ e das mobilidades europeias, através do testemunho dos docentes, alunos, famílias e parceiros europeus envolvidos, assegurou a partilha de conhecimentos e experiências adquiridas, promovendo a internacionalização da educação e a disseminação de estratégias pedagógicas inovadoras. Deste modo, em continuidade com o percurso iniciado em 2017/2018 e alicerçado nas práticas colaborativas desde 2006/07, consolidou-se uma cultura de cooperação europeia e de inovação pedagógica no AEJR.

2 - PAA 2015/18 - Erasmus+ Ciência Divertida /Head in the Clouds

Tabela 6 - Erasmus+ Ciência Divertida /Head in the Clouds

Atividade / Projeto	Objetivos	Intervenientes	Data	Elos de ligação ao currículo escolar e ao PASEO
<ul style="list-style-type: none"> • “Ciência Divertida” - Projeto Erasmus+ Head in the Clouds 	<ul style="list-style-type: none"> • Aumentar a curiosidade e o espírito científico dos alunos através do estudo da meteorologia. • Ensinar ciências experimentais através de atividades multidisciplinares • Promover a observação e experimentação de fenómenos atmosféricos. • Envolver os alunos na construção de instrumentos meteorológicos. • Estudar fenómenos naturais extremos e a sua influência nas paisagens e saúde. • Comparar os efeitos das mudanças climáticas em diversas culturas. 	Alunos e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, Pré-Escolar.	Anos Letivos 2015/16 2016/17	<ul style="list-style-type: none"> • Integração do estudo da meteorologia e ciência experimental no currículo das ciências. • Desenvolvimento de competências em observação, formulação de hipóteses e experimentação. • Exploração de temas interdisciplinares (clima, saúde, aquecimento global). • Desenvolvimento de noções de astronomia e climatologia. • Envolvimento de alunos em atividades práticas com instrumentos criados por eles mesmos.

Fonte: Newsletter “Escrevinhar com Régio” (AEJR 2018a, p. 4).

A atividade do Plano Anual de Atividades (PAA) “Erasmus+ Ciência Divertida/Head in the Clouds”, desenvolvido no Agrupamento de Escolas José Régio entre 2015 e 2018, teve como objetivo principal promover o ensino experimental das ciências junto dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Pré-Escolar. Neste contexto, através da observação e estudo de fenómenos atmosféricos, como o clima, as nuvens, o aquecimento global e a astronomia, os alunos foram incentivados a desenvolver o pensamento científico, a curiosidade e o sentido crítico.

Esta atividade do PAA, integrada no Projeto Erasmus+ e alinhada com o respetivo plano, foi desenvolvida em conjunto com os parceiros europeus e envolveu atividades como a criação de instrumentos meteorológicos, a observação do tempo e a exploração de temas como a influência do clima na saúde e no dia a dia. Assim, através de experiências práticas e multidisciplinares, os alunos aprenderam a registar e analisar os fenómenos climáticos, promovendo uma ligação entre a ciência e a educação ambiental. Além disso, o projeto envolveu, ainda, a criação de jogos educativos e de atividades artísticas inspiradas em fenómenos climáticos e obras de grandes pintores, enriquecendo

a experiência pedagógica e cultural dos estudantes. Deste modo, reforçou-se a integração entre ciência, educação ambiental e cultura, num percurso sustentado pela cooperação europeia e pela aprendizagem ativa.

3 - Utilização Pedagógica dos Tablets

(Projeto Erasmus+ Z Generation in Digital Classroom)

Tabela 7 - Utilização Pedagógica dos Tablets

Atividade / Projeto	Objetivos	Intervenientes	Data	Elos de ligação ao currículo escolar e ao PASEO
<ul style="list-style-type: none"> Utilização Pedagógica de Tablets no 1.º Ciclo do Ensino Básico/Pré-Escolar (Atividade do Plano Anual de Atividades)	<ul style="list-style-type: none"> Promover a utilização pedagógica de tablets com conteúdos educativos (Projeto Hypatiamat, Universidade do Minho) Introduzir atividades de robótica, ciência experimental e impressão 3D utilizando tablets Utilização de dispositivos e aplicações Web 2.0 para reforçar conteúdos e facilitar a aprendizagem Equipamento das escolas do 1.º C.E.B. com tablets e projetores 	<ul style="list-style-type: none"> Alunos do Pré-Escolar e 1.º Ciclo, Professores, Encarregados de Educação, 	2017/18 a 2020/21	<ul style="list-style-type: none"> Integração de tablets no ensino Reforço da aprendizagem em áreas como a matemática e expressões artísticas Integração da ciência e robótica no currículo, promovendo inclusão e literacia tecnológica avançada Reforço da cooperação europeia Aprendizagem de línguas Integração de ferramentas Web como o Padlet nas salas de aula Sistematização das aprendizagens a partir de conteúdos digitais produzidos por centros tecnológicos e universidades

Fonte: Newsletter “Escrevinhar com Régio” (AEJR 2018a, p. 4).

A utilização pedagógica dos tablets no Agrupamento de Escolas José Régio (AEJR) teve início com o projeto Erasmus+ "Z Generation in Digital Classroom". Neste âmbito, este projeto adquiriu os primeiros tablets que permitiram aos alunos replicar atividades das mobilidades e partilhar trabalhos com parceiros europeus. Posteriormente, através da criação de uma “mala TIC” que percorria todas as salas do 1.º Ciclo e Pré-Escolar), os tablets abriram a porta à exploração de diversas aplicações e plataformas que permitiam o reforço das aprendizagens nas diversas áreas curriculares.

Desta forma, estabeleceu-se uma base tecnológica comum para as turmas e para a articulação com os parceiros europeus.

A utilização das novas tecnologias, em particular dos tablets, no AEJR tem vindo a consolidar-se como uma prática pedagógica inovadora, integrando-se nas atividades educativas do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Pré-Escolar, permitindo a utilização de conteúdos de matemática (Projeto Hypatiamat, da Universidade do Minho), Português e História (Centro de Competências TIC da Escola Superior de Educação de Santarém), de modo a fortalecer a aquisição e consolidação de aprendizagens pelos alunos e o envolvimento dos encarregados de educação no processo educativo. Além disso, a integração destes recursos digitais reforçou a continuidade entre escola e família, potenciando a participação dos encarregados de educação nas rotinas de aprendizagem.

As atividades relacionadas com a "Utilização Pedagógica dos Tablets em Sala de Aula" (integrando o Plano Anual de Atividades) foram desenvolvidas nas escolas e jardins de infância de Assentos e de Atalaião, bem como nas escolas rurais de Alegrete, Caia, Reguengo e Urra. Assim, assegurou-se a disseminação territorial das práticas, garantindo equidade no acesso às ferramentas digitais.

O projeto "Z Generation" facilitou, ainda, a aquisição de tablets para cada escola, permitindo a exploração de conteúdos pedagógicos, reforçando a aprendizagem autónoma dos alunos e facilitando o acompanhamento das suas atividades escolares pelos encarregados de educação. Em consequência, aumentou a autonomia dos alunos na gestão das tarefas e a visibilidade do seu progresso junto das famílias.

De igual modo, as formações e atividades desenvolvidas durante os encontros europeus do projeto foram replicadas nas salas de aula do AEJR, demonstrando que as novas tecnologias podem ser eficazmente integradas no currículo, promovendo a inovação pedagógica e fortalecendo as dinâmicas de cooperação entre alunos, professores e famílias. Deste modo, consolidou-se um ciclo de melhoria contínua que articula mobilidades, formação docente e práticas de sala de aula, alinhado com os objetivos do Erasmus+.

4 – Ciência e Robótica em Sala de Aula

(Erasmus+ Create, Share, Learn e Erasmus+ E.Schools for the Future)

Tabela 8 - Ciência e Robótica em Sala de Aula

Atividade / Projeto	Objetivos	Intervenientes	Data	Elos de ligação ao currículo escolar e ao PASEO
• Ciência e Robótica em Sala de Aula	<ul style="list-style-type: none">• Trabalhar a ciência/robótica em sala de aula• Integrar os alunos CEF numa medida de discriminação positiva Erasmus+	•Alunos CEF, Professores	•Anos Letivos 2019/20 e 2020/21	<ul style="list-style-type: none">• Integração de ciência e robótica no currículo• Promoção da inclusão e discriminação positiva.

Fonte: Newsletter “Escrevinhar com Régio”
(AEJR 2020b, p. 3), (AEJR 2020b, pp. 12-13), (AEJR 2020b, p. 20), (AEJR 2020c, p. 4).

Neste âmbito, o projeto Erasmus+ “Create, Share, Learn”, permitiu o desenvolvimento das atividades de robótica educacional, programação e impressão 3D, antes e durante a pandemia, bem como o equipamento, no período pós-pandemia, das escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico com tablets e projetores.

Deste modo, estas atividades teriam continuidade com o Projeto Erasmus+ E.Schools for the Future, cujos workshops/encontros reforçariam a utilização das novas tecnologias em sala de aula, e, em particular, também no caso do encontro em Portalegre, permitiriam estabelecer parcerias entre o AEJR, o Agrupamento de Escolas do Bonfim e o BIOPIB da Escola Superior de Tecnologia de Portalegre, promovendo a articulação entre escola, ensino superior e parceiros **locais**.

5 – Capacitação e Segurança Digitais

(Erasmus+ Social Media e E.Schools for the Future)

Tabela 9 - Capacitação e Segurança Digital

Atividade / Projeto	Objetivos	Intervenientes	Data	Elos de ligação ao currículo escolar e ao PASEO
<ul style="list-style-type: none"> • Capacitação e Segurança Digital 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a utilização segura, eficiente e racional das redes sociais • Campanha 'Régio E.safety' • Cooperação europeia e Intercomunicação • Utilização das novas tecnologias em tempos de pandemia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Alunos, Professores, Comunidade Educativa e Escolas Parceiras Europeias 	<ul style="list-style-type: none"> • Anos Letivos 2019/20 e 2020/21 	<ul style="list-style-type: none"> • Promoção da segurança digital e educação para a cidadania digital. • Fortalecimento da cooperação europeia e utilização das TIC para manter a intercomunicação e partilha pedagógica.

Fonte: Newsletter “Escrevinhar com Régio”
(AEJR 2020b, p. 3), (AEJR 2020b, pp. 12-13), (AEJR 2020b, p. 20), (AEJR 2020c, p. 4).

Nos anos letivos de 2019/20 e 2020/21, os Projetos Erasmus+ "Social Media" e "E.Schools for the Future" desempenharam um papel fundamental na adaptação do Agrupamento de Escolas José Régio (AEJR) à realidade imposta pela pandemia de COVID-19. Neste contexto, estes projetos promoveram a capacitação e a segurança digital, com iniciativas como a campanha "Régio E.safety", a utilização segura das redes sociais e a cooperação europeia através de tecnologias digitais.

Em paralelo, através da intercomunicação online, envolvendo alunos, professores, a comunidade educativa e as escolas parceiras europeias, foi possível dar continuidade à partilha pedagógica e fortalecer a internacionalização das políticas educativas. Estas atividades, integradas no currículo escolar e no PASEO, contribuíram para a promoção da cidadania digital, a utilização das TIC em tempos de pandemia e o fortalecimento da cooperação europeia, mesmo num contexto de confinamento e ensino à distância. Deste modo, consolidou-se uma resposta educativa articulada que uniu capacitação digital, segurança online e cooperação europeia, assegurando continuidade pedagógica e valorização da cidadania digital no AEJR.

6 – Promoção da Iniciativa e do Empreendedorismo através da Arte e do Drama - (Projeto Erasmus+ “Drama”)

Tabela 10 - Promoção da Iniciativa e do Empreendedorismo através da Arte e do Drama

Atividade / Projeto	Objetivos	Intervenientes	Data	Elos de ligação ao currículo escolar e ao PASEO
• Promoção da Iniciativa e do Empreendedorismo através da Arte e do Drama	• Formação dos alunos em artes cénicas.	• Alunos, Professores de Artes	• Anos Letivos 2018/19, 2019/20 e 2020/21	• Integração das artes cénicas no currículo, desenvolvimento de capacidades expressivas e criativas.

Fonte: Newsletter “Escrevinhar com Régio”
(AEJR 2020b, p. 3), (AEJR 2020b, pp. 12-13), (AEJR 2020b, p. 20), (AEJR 2020c, p. 4).

O projeto Erasmus+ “Drama” promoveu a iniciativa e o empreendedorismo através das artes cénicas, com o objetivo de formar alunos em competências expressivas, criativas e culturais. Em coerência com estes objetivos, desenvolvido entre 2018/19 e 2020/21, envolveu alunos e professores de artes na integração do drama no currículo escolar, reforçando o desenvolvimento de capacidades expressivas, autoestima e autoconfiança.

No contexto da pandemia, durante o período de pandemia, o projeto foi adaptado ao contexto virtual, permitindo a continuidade das atividades de escrita, dramatização e partilha criativa entre parceiros de países como Portugal, Itália, Espanha, Roménia e Turquia. Além disso, esta abordagem proporcionou aos alunos um espaço de aprendizagem colaborativa e apoio emocional, enquanto fortalecia a dimensão europeia da cooperação educativa. Deste modo, o projeto articulou formação artística, desenvolvimento pessoal e cooperação europeia, assegurando a continuidade pedagógica mesmo em ambiente virtual.

7 - Clube Erasmus+, GAAF, B.E., Rádio Régio (Projeto Erasmus+ E.Schools for the Future)

Tabela 11 - Clube Erasmus+, GAAF, B.E., Rádio Régio

Atividade / Projeto	Objetivos	Intervenientes	Data	Elos de ligação ao currículo escolar e ao PASEO
<ul style="list-style-type: none"> • Clube Erasmus+, GAAF, B.E., Rádio Régio 	<ul style="list-style-type: none"> • Promover a consciência e os direitos enquanto cidadãos europeus através de desafios e atividades de cooperação europeia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Professores, Educadores, Assistentes Operacionais, Alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ano letivo 2021/22 	<ul style="list-style-type: none"> • Articulação transversal de várias áreas do currículo • Promoção da cidadania europeia

Fonte: Newsletter “Escrevinhar com Régio” (AEJR 2021c, p. 19).

O Clube Erasmus+, no Agrupamento de Escolas José Régio (AEJR), procura promover a dimensão europeia da educação entre os alunos, desenvolvendo, de igual modo, atividades de promoção da ciência, impressão 3D e robótica. Neste âmbito, uma das atividades do clube foi o desafio mensal "País Mistério da UE", que permitiu aos alunos aprofundarem o seu conhecimento sobre os países da União Europeia e refletirem sobre os seus direitos e deveres enquanto cidadãos europeus.

No ano letivo de 2021/22, as atividades Erasmus+ foram implementadas em todas as escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico do AEJR, incluindo as escolas rurais, com o apoio dos animadores. Em articulação com esta dinâmica, as atividades, partilhadas com os parceiros europeus e divulgadas na Rádio Régio, promoveram a cooperação europeia através de eventos como os "Erasmus Days" e a criação dos “Cantinhos Erasmus+” nas escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Deste modo, reforçou-se a visibilidade do Erasmus+ no quotidiano escolar e a participação ativa dos alunos.

Também a Biblioteca Escolar do AEJR participou nas dinâmicas de internacionalização, disponibilizando materiais oferecidos pelos parceiros europeus e produzidos pelos alunos, enquanto recursos para o ensino da cidadania europeia. Além disso, esta curadoria de materiais consolidou a ligação entre sala de aula, comunidade educativa e rede europeia de parceiros, potenciando a literacia europeia e a partilha de boas práticas.

8 - Semana Europeia da Mobilidade Projeto Erasmus+ E.School for the Future

Tabela 12 - Semana Europeia da Mobilidade

Atividade / Projeto	Objetivos	Intervenientes	Data	Elos de ligação ao currículo escolar e ao PASEO
<ul style="list-style-type: none"> Semana Europeia da Mobilidade 	<ul style="list-style-type: none"> Promover a consciência ambiental Incentivar hábitos de vida saudáveis Fomentar a reflexão sobre mobilidade sustentável Desenvolver a criatividade e a reutilização de materiais 	<ul style="list-style-type: none"> Alunos do 5.º D 	<ul style="list-style-type: none"> 18 a 22/9/2021 	<ul style="list-style-type: none"> Consciência sobre o meio ambiental e a sustentabilidade Promoção de atividades físicas e hábitos saudáveis Reflexão sobre mobilidade sustentável e cidadania Desenvolvimento da criatividade e reutilização de materiais Compreensão dos benefícios da mobilidade sustentável para a comunidade e o meio ambiente

Fonte: Newsletter “Escrevinhar com Régio” (AEJR 2021c, p. 9).

A Semana Europeia da Mobilidade é celebrada, anualmente, na Escola Básica José Régio, procurando destacar a importância da mobilidade ecológica, do uso de transportes sustentáveis e da adoção de hábitos de vida saudáveis. Neste contexto, durante esta semana, são promovidas várias atividades que incentivam a sustentabilidade e o bem-estar físico, como a construção de uma bicicleta reutilizando materiais, uma corrida de dez minutos, uma escalada de dez minutos e uma caminhada até à escola. Deste modo, estas iniciativas procuram sensibilizar a comunidade escolar para a necessidade de práticas mais sustentáveis e de estilos de vida ativos e saudáveis.

9 - “Erasmus Days” (Projeto Erasmus+ E.School for the Future)

Tabela 13 – Erasmus Days

Atividade / Projeto	Objetivos	Intervenientes	Data	Elos de ligação ao currículo escolar e ao PASEO
<ul style="list-style-type: none"> • 'Erasmus Days' (Atividades na sala de aula e nos espaços escolares, Rádio Régio e Biblioteca - todas as escolas)	<ul style="list-style-type: none"> • Promover a partilha de experiências dos alunos nas mobilidades dos projetos Erasmus+ e a integração intercultural • Dinamizar jogos e atividades que envolvam todos os alunos, promovendo a cooperação e o espírito europeu • Promover a partilha de experiências dos alunos nas mobilidades dos projetos Erasmus+ e a integração intercultural 	<ul style="list-style-type: none"> • Alunos, Coordenadora de Cidadania e Desenvolvimento o Clube Europeu, Rádio Régio • Animadores Alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Pré-Escolar (incluindo Escolas Rurais) 	<ul style="list-style-type: none"> • Outubro de 2021 (1.º Período) 	<ul style="list-style-type: none"> • Promoção da cidadania europeia e interculturalidade • Integração de competências sociais e culturais • Ampliação do conhecimento sobre diversidade cultural europeia

Fonte: Newsletter “Escrevinhar com Régio”(AEJR 2021c, p. 19).

Os Erasmus Days são um evento anual que promove o programa Erasmus+, destacando as oportunidades de mobilidade e cooperação europeia nas áreas da educação, juventude e desporto, através de atividades como workshops e palestras. Neste contexto, no Agrupamento de Escolas José Régio (AEJR), as comemorações do ano letivo 2021/22 decorreram ao longo do 1.º período, organizadas pelo Clube Europeu e pelos animadores em várias escolas, com o objetivo de disseminar valores de cooperação, alegria, amizade e cidadania europeia entre os alunos.

Em particular, as atividades incluíram dinâmicas interativas na sala de convívio e participações no programa da Rádio Régio, permitindo a partilha de experiências e reflexões sobre o impacto do programa Erasmus+. Paralelamente, nos polivalentes e bibliotecas das escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico e no Pré-Escolar foram promovidos jogos temáticos “Erasmus Days” que estimularam o espírito europeu entre os mais novos. Além disso, nas escolas rurais, os alunos participaram numa viagem virtual por diversos países europeus, explorando culturas, tradições e línguas, reforçando a ligação entre a comunidade escolar e a dimensão europeia do projeto.

10 – Balhar com o Grupo Cultural e Folclórico da Boavista

Tabela 14 - 'Balhar' com o Grupo Cultural e Folclórico da Boavista

Atividade / Projeto	Objetivos	Intervenientes	Data	Elos de ligação ao currículo escolar e ao PASEO
<ul style="list-style-type: none"> • 'Balhar' com o Grupo Cultural e Folclórico da Boavista (recepção aos parceiros europeus) 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e divulgar a cultura local e as vivências das gentes de Portalegre (Serra de S. Mamede) • Dar a conhecer os trajes e a cultura local • Desenvolver capacidades Matemáticas Através da Dança • Promover a Lateralidade e Coordenação Motora • Desenvolver o Pensamento Computacional • Estimular a Criatividade e Inovação no Ensino de Matemática • Fortalecer a Consciência Espacial e Temporal • Promover a Aprendizagem Multissensorial 	<ul style="list-style-type: none"> • Turmas do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular 	Anos letivos 2018/19, 2019/20, 2020/21	<ul style="list-style-type: none"> • Aulas de Dança • Turmas do Projeto AFC • Integração da dança regional no currículo local. • Exploração de padrões, simetria e sequências através da dança • Desenvolvimento físico e motor • Introdução de conceitos de lógica e programação • Criação de coreografias aplicando conceitos matemáticos • Trabalho com noções de espaço, tempo e sequência • Abordagem integrada e sensorial das aprendizagens

Fonte: Newsletter “Escrevinhar com Régio”

(AEJR 2020b, p. 20), (AEJR 2020b, pp. 12-13), (AEJR 2020c, p. 4).

Na sequência das atividades de recepção aos parceiros europeus/encontros Erasmus+ realizadas no AEJR (ano letivo 2018/19), foram convidados o Grupo Cultural e Folclórico da Boavista (GCFB) e as turmas do 2.º ano do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular das Escolas de Assentos e de Atalaião para a preparação e desenvolvimento de workshops relacionados com as danças tradicionais, destinados a partilhar aspetos da cultura local com professores e alunos das escolas parceiras. Neste enquadramento, no ano letivo de 2019/20 surgiria, assim, o projeto "Balhar com o Grupo Cultural e Folclórico da Boavista".

Este miniprojeto, integrado no Programa de Autonomia e Flexibilidade Curricular e desenvolvido pelas turmas do 2.º ano das Escolas de Assentos e de Atalaião, veio reforçar esta aprendizagem através de uma parceria com o Grupo Folclórico e Cultural da Boavista, permitindo aos alunos dar continuidade às pesquisas e ensaios sobre tradições

locais, culminando na participação em espetáculos culturais e apresentações nas receções aos parceiros europeus.

Durante a pandemia de COVID-19, o projeto conseguiu adaptar-se ao ensino à distância com a criação de vídeos de danças tradicionais, mantendo (com o apoio dos desafios Erasmus+) a ligação entre alunos, famílias e a cultura local. Posteriormente, o projeto teve continuidade nos anos seguintes, integrando-se no currículo escolar, incluindo outras escolas (como as Escolas da Urra e de Caia), com o objetivo de preservar e promover as tradições do nordeste alentejano, além de desenvolver competências motoras e educacionais a nível da matemática e do pensamento computacional.

Deste modo, estabeleceu-se uma trajetória contínua que articula cultura local, cooperação europeia e desenvolvimento de competências, assegurando a valorização das tradições e a sua integração pedagógica no AEJR.

11 - Recriação das tradições culturais locais (Desafios Erasmus+ e Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular)

Tabela 15 - Recriação das tradições culturais locais

Atividade / Projeto	Objetivos	Intervenientes	Data	Elos de ligação ao currículo escolar e ao PASEO
<ul style="list-style-type: none"> • Recriação das tradições culturais locais (Cantar as Maias, Dia da Liberdade, Dia da Europa, Dia de Portugal, Santos Populares) 	<ul style="list-style-type: none"> • Recriar e partilhar tradições culturais locais através da cooperação com parceiros Erasmus+. 	<ul style="list-style-type: none"> • Turmas do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Jardim de Infância, Pais, Avós, Professores e Funcionários. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ano letivo 2020/21 	<ul style="list-style-type: none"> • Valorização das tradições culturais • Promoção da cooperação e participação da comunidade escolar.

Fonte: Newsletter “Escrevinhar com Régio” (AEJR 2021b, p. 25).

Durante a pandemia de COVID-19, as atividades Erasmus+ ajustaram-se de modo a permitir a continuação da investigação e partilha da cultura local em colaboração com parceiros europeus e em estreita articulação com o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular do AEJR. Neste contexto, nas turmas do 1.º Ciclo do Ensino Básico e do Jardim de Infância foram recriadas tradições locais e comemoradas algumas efemérides (Dia da Liberdade, Dia da Europa, Dia de Portugal e Santos Populares), tendo daí

resultado a criação de Padlets colaborativos (no âmbito de desafios Erasmus+) compartilhados com os parceiros europeus e com a comunidade educativa. Desta forma, garantiu-se a continuidade das práticas de internacionalização e a valorização da cultura local em ambientes de aprendizagem híbridos.

12 - Comemoração do Dia da Europa (Atividade anual)

Tabela 16 - Comemoração do Dia da Europa

Atividade / Projeto	Objetivos	Intervenientes	Data	Elos de ligação ao currículo escolar e ao PASEO
<ul style="list-style-type: none"> • Comemoração do Dia da Europa (vídeo, Padlet, Quizz e painel sobre a Europa) 	<ul style="list-style-type: none"> • Promover a comemoração do Dia da Europa e a cooperação europeia • Consolidar conhecimentos sobre a Europa e celebrar a cooperação europeia • Testar e reforçar conhecimentos históricos, geográficos, culturais e políticos sobre a Europa • Promover a identidade europeia entre os alunos 	<ul style="list-style-type: none"> • Alunos de todos os ciclos, professores e parceiros europeus • Turmas de Cidadania e Desenvolvimento 	<ul style="list-style-type: none"> • 9 de maio de 2021 	<ul style="list-style-type: none"> • Valorização da cidadania europeia e expressão artística • Integração de tecnologias digitais na aprendizagem • Desenvolvimento de competências de cidadania e conhecimento europeu • Fortalecimento da identidade europeia e cooperação escolar

Fonte: Newsletter “Escrevinhar com Régio” (AEJR 2022b, p. 31).

No ano letivo de 2020/21, o Dia da Europa foi, amplamente, comemorado em todo o Agrupamento de Escolas José Régio, com a participação de alunos, professores e parceiros europeus dos projetos Erasmus+. De forma transversal, a data (9 de maio) foi lembrada como o ponto de partida da integração política e económica da Europa, comemorando a "Declaração Schuman" de 1950, que lançou as bases da União Europeia. Foram realizadas atividades comemorativas em todas as escolas, nomeadamente, incluindo exposições, painéis como "Somos Europa" e vídeos que refletiam o orgulho e a esperança na paz e na cooperação europeia, envolvendo toda a comunidade educativa.

13 - Medida Régio Hypatiamat (Projeto Erasmus+ E.Schools for the Future)

Tabela 17 - Medida Régio Hypatiamat

Atividade / Projeto	Objetivos	Intervenientes	Data	Elos de ligação ao currículo escolar e ao PASEO
<ul style="list-style-type: none"> Implementação da Medida Régio Hypatiamat em contexto de sala de aula 	<ul style="list-style-type: none"> Alterar o paradigma da motivação e do sucesso na aprendizagem da matemática Capacitar os docentes na utilização da plataforma Hypatiamat como recurso educativo 	<ul style="list-style-type: none"> Alunos e professores (1.º ao 9.º ano). Associação Hypatiamat, Universidade do Minho. Direção do AEJR e vereação da CMP. 	<ul style="list-style-type: none"> Ano letivo 2021/22 Ano letivo 2022/23 	<ul style="list-style-type: none"> Introdução e consolidação de conteúdos matemáticos com novas tecnologias Formação contínua de professores, melhoria do sucesso escolar Integração de novas abordagens tecnológicas no ensino de matemática

Fonte: Newsletter “Escrevinhar com Régio” (AEJR 2022c, p. 7). (AEJR 2023, pp. 6-7),
(AEJR 2022b, p. 24).

A Medida Régio Hypatiamat (proposta Erasmus+) foi criada a partir do sucesso, junto dos alunos, da atividade Erasmus+ “Utilização pedagógica dos tablets em sala de aula” e da análise dos resultados escolares na disciplina de matemática.

Iniciada no ano letivo de 2021/22 no Agrupamento de Escolas José Régio (AEJR), esta medida, esta medida faz parte do Plano Plurianual de Melhoria do Projeto Educativo e visa melhorar a motivação e o sucesso na aprendizagem da matemática. Envolvendo 285 alunos e 32 professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a medida utiliza a plataforma Hypatiamat, desenvolvida pela Associação Hypatiamat/Universidade do Minho, como um recurso educativo que integra novas tecnologias no ensino da matemática. A plataforma permitiu a introdução, exploração e avaliação de conteúdos matemáticos através de aplicações, jogos e materiais pedagógicos, tendo sido desenvolvida com sucesso no AEJR, que alcançou o 1.º lugar nacional na utilização das Apps e o 2.º lugar nos jogos. Posteriormente, a medida foi ampliada para incluir alunos do 2.º e 3.º ciclos, com 62 professores e 28 turmas usando a plataforma.

Paralelamente, a Medida Régio Hypatiamat foi discutida e apresentada em várias instâncias, incluindo as Jornadas Pedagógicas do AEJR e em eventos intermunicipais, com o propósito de continuidade e expansão através de parcerias com a Comunidade Intermunicipal do Alto Alentejo (CIMA) e outras escolas da região.

13 - A Cooperação Europeia e a Paz (Projeto Erasmus+ E.Schools for the Future)

Tabela 18 - A Cooperação Europeia e Paz

Atividade / Projeto	Objetivos	Intervenientes	Data	Elos de ligação ao currículo escolar e ao PASEO
<ul style="list-style-type: none"> • A Cooperação Europeia e a Paz <p>(Atividades diversificadas pela paz nas áreas curriculares e não curriculares, como a formação de um cordão humano, criação de vídeos e Padlets sobre a Paz)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reforçar a consciência sobre a importância da solidariedade e empatia global • Expressar sentimentos de solidariedade e apoio à Ucrânia e promover a paz na Europa e no Mundo • Promover a união e o respeito entre os povos • Utilizar tecnologias digitais para expressar sentimentos e promover a cooperação internacional 	<ul style="list-style-type: none"> • Alunos, professores, parceiros europeus 	<ul style="list-style-type: none"> • Ano letivo 2021/22 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento de competências sociais e emocionais • Desenvolvimento de valores de cidadania e empatia • Valorização da solidariedade e cooperação europeia/global • Integração de tecnologias digitais na promoção da cidadania

Fonte: Newsletter “Escrevinhar com Régio”(AEJR 2023b, p. 9).

Durante o ano letivo 2021/22, a promoção da paz (especialmente em resposta às inquietações sentidas pelos alunos decorrentes da instabilidade provocada pela guerra na Ucrânia) tornou-se um tema central nas atividades escolares e nos projetos Erasmus+ do Agrupamento de Escolas José Régio (AEJR). Neste quadro, através da criação colaborativa de Padlets e sob o lema “A Paz é o Caminho”, este movimento em torno da paz foi compartilhado com escolas da Itália, Espanha, Polónia e Turquia, tendo estas, por sua vez, dado, de igual modo, testemunho, durante os encontros do Projeto Erasmus+ E.Schools for the Future, das suas preocupações e ações de apoio ao acolhimento das crianças e dos refugiados ucranianos. Em consequência, este projeto permitiu o desenvolvimento de competências sociais e emocionais, bem como de valores de cidadania e solidariedade previstos no currículo e no PASEO.

14 - Desafio do Mês

(No âmbito do Clube Erasmus+ do AEJR)

Tabela 19 - Desafio do Mês

Atividade / Projeto	Objetivos	Intervenientes	Data	Elos de ligação ao currículo escolar e ao PASEO
• Desafio do Mês	<ul style="list-style-type: none"> • Promover o conhecimento geográfico, histórico e cultural dos países da União Europeia • Ensinar os alunos a identificar bandeiras e países europeus através de características geográficas e culturais 	<ul style="list-style-type: none"> • Alunos da Escola José Régio, Animadores Socioculturais, Docentes das turmas 	<ul style="list-style-type: none"> • Mensalmente, ao longo do Ano letivo 2021/22 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento de competências em geografia, história e cultura europeia • Reforço da aprendizagem sobre símbolos nacionais e geografia europeia

Fonte: Newsletter “Escrevinhar com Régio”

(AEJR 2022b, p. 44).

O Desafio do Mês, organizado pelo Clube Erasmus+ na Escola José Régio, é uma atividade que envolve alunos na identificação de países da União Europeia com base em características geográficas, históricas e culturais. No âmbito desta iniciativa, desenvolvida mensalmente com o apoio dos animadores socioculturais, o desafio é realizado, também, nas escolas urbanas e rurais do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Deste modo, os alunos são incentivados a reconhecer bandeiras, monumentos e fronteiras, escrevendo as suas respostas, desenhando as suas bandeiras ou respondendo online. Em síntese, esta atividade promove o conhecimento sobre outras culturas e a vontade de conhecer novos lugares (AEJR 2022b, p. 44).

15 - Atividades de Mindfulness e Autoconhecimento (Projeto Erasmus+ “Give me Five”)

Tabela 20 - Atividades de Mindfulness e Autoconhecimento

Atividade / Projeto	Objetivos	Intervenientes	Data	Elos de ligação ao currículo escolar e ao PASEO
Atividades de Mindfulness, autoconhecimento e atenção plena	<ul style="list-style-type: none"> • Promover o desenvolvimento dos afetos, valores e talentos individuais e coletivos através da atenção plena • Fortalecer a regulação emocional, o funcionamento cognitivo e melhorar o comportamento escolar • Ensinar técnicas de meditação e respiração para melhorar o foco e a calma dos alunos • Promover a atenção plena e a autoconfiança através de histórias e exercícios de mindfulness 	<ul style="list-style-type: none"> • Alunos do Pré-Escolar, 1.º e 2.º Ciclos, técnicos e Docentes 	<ul style="list-style-type: none"> • Anos letivos 2017/18, 2018/19 e 2022/23 	<ul style="list-style-type: none"> • Formação pessoal e social dos alunos, regulação emocional e autoconhecimento • Desenvolvimento emocional, cognitivo e comportamental • Integração de práticas de mindfulness no ambiente escolar • Integração de práticas de mindfulness no ambiente escolar • Desenvolvimento de competências de atenção e autoconfiança

Fonte: Newsletter “Escrevinhar com Régio”

(AEJR 2023b, p. 36).

O Projeto Erasmus+ "Give me Five" foi pioneiro na introdução de sessões de mindfulness no Agrupamento de Escolas José Régio (AEJR), com o propósito de desenvolver meditação e atenção plena para melhorar a regulação emocional, o autoconhecimento e a formação pessoal dos alunos.

Para tal, as práticas incluíram meditações guiadas como "Pacífica Borboleta" e "Libertando Preocupações" e técnicas de respiração como "Respiração do Dragão" e "A respiração das cores do arco-íris". Estas atividades foram ajustadas às diferentes faixas etárias dos alunos, com vista a fortalecer a regulação emocional, melhorar o funcionamento cognitivo e apoiar um comportamento escolar positivo.

16 – Canções pela Paz, pelo ambiente e pela segurança na aprendizagem (Projeto Erasmus+ E.Schools for the Future)

Tabela 21 - Canções pela Paz, pelo ambiente e pela segurança na aprendizagem

Atividade / Projeto	Objetivos	Intervenientes	Data	Elos de ligação ao currículo escolar e ao PASEO
• Canções pela Paz, pelo ambiente e pela segurança na aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Criar e partilhar canções que promovam a paz, segurança na internet e aprendizagem na matemática. • Gravação e disponibilização das canções em plataformas digitais, como Spotify. 	<ul style="list-style-type: none"> • Alunos, professores, pais, comunidades educativas, parceiros de Portugal, Espanha, Itália, Polónia e Turquia • Turmas do 4.º ano e 5.º ano, • Editora LiveSom 	<p>Anos Letivos 2020/21 2021/22</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Promoção da cidadania, educação para a paz, segurança digital e valorização da cultura local.

Fonte: Newsletter “Escrevinhar com Régio”(AEJR 2023a, p. 12), (AEJR 2022g) (AEJR 2021b, p. 26), (AEJR, 1.º Ciclo 2021b, p. 9), (AEJR 2021a, p. 18).

O projeto Erasmus+ "E.Schools for the Future" refletiu um compromisso com uma educação inclusiva, inovadora e alinhada com as exigências do século XXI, promovendo a cidadania europeia, estilos de vida saudáveis e interações interculturais positivas. Focado em programação, robótica, impressão 3D e segurança digital, o projeto reforçou a dimensão europeia da educação no AEJR, fortalecendo a colaboração entre escolas de Portugal, Espanha, Itália, Polónia e Turquia. Entre as iniciativas desenvolvidas, destacam-se a campanha Régio E.safety, videoconferências, trocas de materiais online e projetos temáticos que integraram as tecnologias e a investigação sobre o património cultural.

No ano letivo 2021/22, o Agrupamento de Escolas José Régio (AEJR) desenvolveu um projeto criativo em resposta a um desafio Erasmus, que envolveu a criação de canções sobre temas como a paz, o ambiente e a segurança na aprendizagem. Com a participação de alunos do 3.ºB da Escola de Assentos, docentes e um encarregado de educação, foi composta e interpretada a canção "Quero Ser Feliz", além de adaptações musicais sobre Segurança na Internet e o Projeto Hypatiamat.

No ano letivo 2022/23, a diretora do AEJR propôs à Editora "LiveSom, Paulo Salgueiro" a gravação de um CD, que reuniu essas canções e foi disponibilizado à

comunidade educativa através de plataformas digitais, como o Spotify. Entre as músicas incluídas no projeto destacam-se o Hino do Agrupamento, "Esta Vida na Internet" (projeto Régio E.safety) e "Água Doce", criada, pela turma do 5.ªA para um concurso da Rede Global de Museus da Água. As letras e músicas foram licenciadas pela Sociedade Portuguesa de Autores, garantindo os direitos de utilização e partilha.

17 - Intercomunicação com Escolas Europeias (Projeto ETwinning)

Tabela 22 – Intercomunicação com Escolas Europeias (Projeto ETwinning)

Atividade / Projeto	Objetivos	Intervenientes	Data	Elos de ligação ao currículo escolar
• Correspondência Escolar entre o AEJR e outras escolas europeias	<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar a aprendizagem da Língua Inglesa e estreitar laços culturais e linguísticos entre Portugal e Galiza. • Promover o uso das novas tecnologias e a pesquisa sobre história e cultura locais. • Reforçar a cooperação Ibérica e a aprendizagem da Língua Espanhola. • Promover a cooperação internacional e o intercâmbio cultural entre Portugal e Polónia 	<ul style="list-style-type: none"> • Professores e alunos de Portugal, Polónia, Galiza e Murcia - Espanha • Professoras PAFC, professora de Inglês, turmas 4.ºAT e 4.ºAS 	<ul style="list-style-type: none"> • Ano letivo 2021/22 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento de competências em Língua Inglesa • Valorização do património cultural e diálogo intergeracional • Integração de TIC, valorização da cultura local e promoção do diálogo intergeracional • Aprendizagem da Língua Espanhola, integração de novas tecnologias, cooperação internacional • Valorização da cooperação europeia, desenvolvimento de competências interculturais

Fonte: Newsletter “Escrevinhar com Régio”(AEJR 2022b, pp. 23-25); (AEJR 2021c, p. 23).

Durante o ano letivo de 2021/22, o Agrupamento de Escolas José Régio (AEJR) desenvolveu projetos de intercomunicação com escolas da Polónia, Galiza e Murcia, promovendo a cooperação internacional e o intercâmbio cultural. Em particular, em parceria com a Escola Polaca de Zgierz, o projeto envolveu professoras PAFC, uma professora de Inglês e turmas do 4.º ano, designadamente, valorizando competências interculturais e o uso de plataformas digitais como Padlet e Wakelet para troca de materiais pedagógicos.

Por sua vez, através do Projeto ETwinning “Mariña Camiña”, desenvolvido com a Escola de Castro Baxoi – Galiza – os alunos partilharam vídeos, canções e tradições, promovendo o diálogo intergeracional e a aprendizagem das línguas Portuguesa, Galega

e Inglesa. Adicionalmente, o AEJR recebeu uma delegação da Escola San Jose de Calasanz, de Murcia, Espanha, integrando atividades com novas tecnologias, aprendizagem da Língua Espanhola e visitas culturais, reforçando a cooperação ibérica e fomentando futuras colaborações no âmbito do Programa Erasmus+. Por conseguinte, consolidaram-se práticas de intercomunicação que aproximaram escolas, culturas e comunidades educativas.

18 - Criação colaborativa de Padlets (Projeto Erasmus+ E.Schools for the Future)

Tabela 23 - Criação colaborativa de Padlets

Atividade / Projeto	Objetivos	Intervenientes	Data	Elos de ligação ao currículo escolar e ao PASEO
<ul style="list-style-type: none"> • Criação colaborativa de Padlets (partilha de mensagens, vídeos) • Construção de "Neverending Stories" e troca de correspondência com as escolas de Zgierz – Polónia, Santiago de Compostela e Castro Baxoi – Galiza, Espanha.) 	<ul style="list-style-type: none"> • Facilitar a partilha e colaboração entre alunos e escolas europeias, reforçando a dimensão europeia da educação • Desenvolver capacidades de escrita colaborativa e comunicação intercultural • Articular os conteúdos dos projetos Erasmus+ com o currículo escolar, reforçando a interdisciplinaridade 	<ul style="list-style-type: none"> • Alunos e professores do AEJR, parceiros europeus 	<ul style="list-style-type: none"> • Ano letivo 2021/22 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento de competências em Cidadania, trabalho de projeto, estudo e valorização da cultura local

Fonte: Newsletter "Escrevinhar com Régio"(AEJR, 2019, 01/07, p. 2), (AEJR 2021b, p. 25)

No âmbito do projeto "E.Schools for the Future", ao longo do ano letivo 2020/21, os alunos criaram Padlets e vídeos sobre temas, nomeadamente, o Dia da Europa, Dia da Cidade, Dia da Criança, Santos Populares, "Mulheres que construíram a Europa" bem como a construção de histórias colaborativas. Esta ferramenta colaborativa contribuiu para reforçar a dimensão europeia da educação e, simultaneamente, permitiu trabalhar competências a nível da cidadania e do trabalho de projeto.

**19 - Atividade Régio E.safety – Segurança na Internet
(Projetos Erasmus+ Social Media e E.Schools for the Future)**

Tabela 24 - Atividade Erasmus+ Régio E.safety – Segurança na Internet

Atividade / Projeto	Objetivos	Intervenientes	Data	Elos de ligação ao currículo escolar e ao PASEO
<ul style="list-style-type: none"> • Segurança na Internet • Campanha Erasmus Régio E.safety • Selo de Segurança Digital de Ouro 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver ações de sensibilização sobre segurança digital para pais, alunos e comunidade escolar. • Promover a criação de materiais educativos sobre segurança online. • Candidatura ao Selo de Segurança Digital da DGE. • Certificar e promover práticas e políticas de segurança digital no AEJR. • Envolver a comunidade escolar na monitorização da utilização das redes informáticas e no combate ao cyberbullying. 	<ul style="list-style-type: none"> • Alunos do AEJR, Professores portugueses e da Galiza, Escola Segura, Associação Tempos Brilhantes, Animadores • ERTE (Equipa de Recursos e Tecnologias Educativas da DGE), Alunos, Professores, pais e assistentes operacionais do AEJR 	<p>Anos letivos 2018/19, 2019/20, 2020/21, 2021/22.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento de competências digitais e cidadania. • Integração da segurança digital no currículo escolar • Aplicação de TIC em sala de aula. • Contributo para a formação em competências de navegação segura na internet. • Monitorização da utilização das redes informáticas e desenvolvimento de ações de prevenção e combate ao cyberbullying e uso seguro da internet.

Fonte: Newsletter “Escrevinhar com Régio” (AEJR 2022b, p. 25), (AEJR 2022c, p. 8).

O Agrupamento de Escolas José Régio (AEJR) desenvolveu a campanha "Régio E.safety", como parte do Projeto Erasmus+ "Social Media", tendo tido continuidade no âmbito do Projeto Erasmus+ "E.Schools for the Future/Escola Digital do Futuro". A campanha, retomada após a pandemia (no decorrer do Encontro Erasmus+ deste projeto em Santiago de Compostela), prosseguiu com a realização de atividades comemorativas (tal como do Dia da Internet Mais Segura) incluindo a realização de quizzes, a criação de um logótipo, de um roll-up/banner, distribuição de autocolantes e a realização de um "peddy paper" sobre segurança digital. Ao longo do mês de fevereiro, no AEJR, comemora-se, anualmente, o Dia/Mês da Internet Mais Segura com a realização de várias atividades de sensibilização para a segurança online, envolvendo alunos de todos os ciclos, professores, animadores e a comunidade escolar.

Os trabalhos desenvolvidos durante estas atividades foram compartilhados com parceiros europeus e apresentados, no encontro Erasmus+ E.schools for the Future, na Turquia. Como resultado dessas iniciativas, o AEJR candidatou-se e recebeu o "Selo de Segurança Digital de Ouro" da Direção-Geral da Educação (DGE), válido até 2024. Este selo reconhece as práticas e políticas de segurança digital do AEJR e envolve toda a comunidade escolar na monitorização e promoção da cibersegurança, incluindo ações contra o cyberbullying e o uso seguro da internet e redes sociais, ao mesmo tempo que promove o desenvolvimento de competências digitais e a utilização segura da internet.

Deste modo, a iniciativa consolidou a cooperação europeia no âmbito Erasmus+, sustentando a partilha de boas práticas e a utilização de TIC com propósito educativo em contexto presencial e à distância.

3.2.5. O Papel dos Parceiros Locais nas dinâmicas de cooperação europeia do AEJR

O AEJR, através de um contacto estreito com os seus parceiros locais, procura estender as dinâmicas e a influência da cooperação europeia Erasmus+ a toda a região, bem como promover a cidadania e a construção de uma nova identidade europeia junto de outras comunidades educativas.

Deste modo, as câmaras municipais, os agrupamentos de escolas vizinhos, os Institutos e as Universidades, as associações locais e empresas são convidadas a participar, ativamente, nas atividades de cooperação, em especial nos momentos de preparação, desenvolvimento de atividades relacionadas com as atividades e encontros Erasmus+.

Disso é exemplo o desenvolvimento de atividades conjuntas com o BioBip da Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Portalegre (ESTG), reforçando a colaboração entre as duas instituições e conduzindo à assinatura de um Protocolo STEAM IPP_AEJR, o qual permitiu dar continuidade aos desafios Erasmus+ na área da robótica, programação e impressão 3D, conduzindo à criação do Régio Makerslab.

Outra parceria de longa data do AEJR nas atividades de cooperação europeia é a Delta Cafés. Essa parceria permitiu a visita Erasmus+ “E.Schools for the Future” ao Museu da Ciência do Café.

Foi deste modo que a equipa Erasmus+, através da Newsletter “Escrevinhar com Régio”, deixou a sua homenagem, ainda em vida, ao Sr. Comendador.

Reiteramos o enorme orgulho com que, ao longo de duas décadas, quer em Portugal, quer na Europa, pudemos apresentar aos nossos parceiros a pessoa e a obra do Sr. Comendador Rui Nabeiro, enquanto mecenas da Educação e da Cultura, reconhecendo no seu exemplo a singularidade de uma figura Maior que sempre rejubilou com a felicidade dos que o rodearam, contribuindo para o bem-estar diário de tantas famílias e para a construção de um futuro melhor, baseado no desenvolvimento sustentável e na criação de uma sociedade mais justa, mais fraterna e mais participada.

É esta a mensagem que nos propomos continuar a partilhar com todos os nossos parceiros de modo a que os nossos alunos, que, agora, testemunham a grandiosidade da sua vida e da sua obra, possam sempre nela encontrar inspiração para a construção do seu futuro e, assim, prosseguirem o seu exemplo único de humildade, generosidade, dádiva e humanismo.

A Vida é uma dádiva e a extraordinária e admirável Vida do Sr. Comendador Rui Nabeiro continuará a ser uma inspiração e um exemplo para todos nós, quer no Agrupamento de Escolas José Régio, quer a nível internacional para todos os alunos, professores e cidadãos europeus. Bem-haja, Comendador Rui Nabeiro por fazer parte do nosso sonho e do nosso lema: “Agrupamento de Escolas José Régio, mais do que Ensinar, Educar, Mais do que uma Comunidade, uma Família Europeia”. (AEJR 2023a, p. 12)

Os parceiros locais têm desempenhado um papel importante no fortalecimento das dinâmicas de cooperação europeia do AEJR na região, bem como na promoção da cidadania europeia, tanto no seio da comunidade escolar como em outras comunidades.

PARTE II

ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO IV

DESENHO DA INVESTIGAÇÃO

CAPÍTULO IV - DESENHO DA INVESTIGAÇÃO

Introdução

No presente capítulo são apresentados:

- i) o enquadramento epistemológico do estudo, com abordagem às metodologias quantitativas e qualitativas;
- ii) o enquadramento metodológico do estudo (estudo de caso com recurso à abordagem mista);
- iii) a especificidade do estudo (estudo de caso);
- iv) a pertinência do objeto de estudo;
- v) a questão de partida e objetivos gerais e específicos;
- vi) o contexto do estudo;
- vii) a caracterização dos participantes no estudo;
- viii) a construção, validação e aplicação dos instrumentos de recolha de dados;
- ix) e as técnicas de tratamento e análise da informação.

4.1. Enquadramento Epistemológico do Estudo

4.1.1. Metodologias quantitativas e metodologias qualitativas

O debate entre o paradigma positivista, associado às metodologias quantitativas, e o interpretativo, ligado às metodologias qualitativas, tem-se perpetuado ao longo de várias décadas. Os fatores distintivos referem-se, nomeadamente, à natureza da realidade (ontologia), à relação entre o investigador e os investigados (epistemologia) e no papel que os valores assumem durante a investigação (axiologia). A abordagem quantitativa, caracterizada pela recolha e análise de dados numéricos, será examinada no seu papel essencial na obtenção de informações objetivas e na identificação de padrões e relações estatísticas. Paralelamente, a metodologia qualitativa será introduzida como um importante instrumento na compreensão aprofundada de fenómenos complexos, permitindo a exploração dos significados, perceções e contextos.

As abordagens quantitativas e qualitativas diferem, também, na metodologia e nos métodos e técnicas de investigação. Importa ressaltar que é importante não confundir a pesquisa e a metodologia com as técnicas de investigação. A escolha da abordagem de investigação não pode ser feita de acordo com as preferências do investigador, mas sim com base nas questões de investigação, nos objetivos da pesquisa e na natureza do que se pretende conhecer (Augusto, 2014). Na verdade, não há métodos melhores do que outros, mas, sim, métodos mais adequados para responder a determinadas questões de investigação.

A pesquisa qualitativa está associada a diferentes posições teóricas que não são consensuais, conduzindo alguns autores, como Denzin e Lincoln (2011), a concluir que este tipo de pesquisa apresenta várias contradições e limitações. Neste sentido, o rigor e a qualidade científica da pesquisa qualitativa têm sido, também, objeto de debate.

Para Augusto (2014), uma investigação qualitativa, corretamente desenvolvida, deverá ser rigorosa e implica trabalho intenso e moroso e algum treino da parte do investigador. Apesar de não ser possível garantir a ausência do erro, o investigador deverá procurar evitá-lo, tendo presentes alguns procedimentos e qualidades, como a integridade, o exercício de julgamento, a triangulação da informação, a reflexividade, a atenção para casos desviantes e a relevância.

Se a investigação qualitativa for bem desenhada e conduzida com rigor, teremos, certamente, resultados que nos permitem compreender em profundidade a dinâmica do fenómeno social em estudo. Nesta linha, Carmo (2021) considera que a investigação qualitativa tem um valor incontornável na produção científica e induz o “investigador a uma atitude mais reflexiva, treinando-o objetivamente, como trabalhador do conhecimento, a assumir um papel mais ativo na transformação dos dados em informação organizada e desta em conhecimento, útil à comunidade, científica ou não, numa postura socialmente responsável.” (p. XX).

Nos últimos anos, tem sido assinalada uma reemergência do paradigma positivista devido ao clima político dominante em alguns países e às forças políticas e institucionais que definem as políticas de investigação e financiam a pesquisa. (Navarro, 2005; Gwyther & Possani-Inesedi, 2009; Brinkmann, 2012). De igual modo, também, da parte das revistas científicas, tem surgido alguma pressão para o uso de métodos quantitativos ou para desenhos de investigação que usem métodos mistos (Navarro, 2005; Brinkmann, 2012).

Por outro lado, vários autores defendem que o recurso aos métodos mistos permite ultrapassar a controvérsia entre o paradigma quantitativo e o qualitativo, advogando o surgimento, de um novo paradigma, o pragmático (Tashakkori & Teddlie, 1998; Johnson & Onwuegbuzie, 2004).

A abordagem quantitativa na investigação no campo educacional tem permitido acrescentar um valor significativo no conhecimento e interpretação de fenómenos transversais, na identificação de tendências, na comparação entre categorias gerais e na realização de análises extensivas (Santos & Henriques, 2021).

Segundo Corbin e Strauss (2015), a investigação quantitativa é aquela que gera resultados numéricos ou estatísticos, ou seja, dados que podem ser medidos ou contados. Para Bell (2008, p. 19) os “investigadores quantitativos recolhem os factos e estudam a relação entre eles”.

Auguste Comte (1975) e Stuart Mill (2008) apresentam-nos os fundamentos da investigação quantitativa, de acordo com a corrente positivista do início do século XIX.

Para Santos e Henriques (2021) estas análises, a partir de dados quantitativos, resultam de desenhos metodológicos cuidados e são sustentadas por perspetivas teóricas consistentes, concorrendo para enformar políticas públicas educativas para a administração e gestão educacional, como instrumentos de apoio à tomada de decisão.

Para Gatti (2004) é, pois, inegável que, sem estudos de natureza extensiva (baseados em dados de natureza quantitativa), muitas das questões educativas não poderiam ser equacionadas, problematizadas e compreendidas.

Deste delineamento fazem parte a definição do caminho de investigação, a escolha da técnica de recolha de dados e as formas de refinamento e tratamento da informação recolhida (Galego & Gomes, 2005).

4.2. Enquadramento Metodológico do Estudo

Para Coutinho (2011), no âmbito da metodologia de investigação pedagógica, a escolha das opções metodológicas deve estar alinhada com os objetivos da pesquisa, sendo essencial planear todo o processo desde a seleção do problema, formulação das hipóteses, definição das variáveis, escolha dos instrumentos, até à interpretação e comunicação dos resultados.

O presente estudo, do ponto de vista da racionalidade que o suporta, corresponde aos pressupostos da abordagem fenomenológico-interpretativa, a qual se define por valorizar, em termos de condições da investigação, “a compreensão das intenções e significações - crenças, opiniões, percepções, representações, concepções, etc. - que os seres humanos colocam nas suas próprias ações, em relação com os outros e com os contextos em que, e com que, interagem” (Amado, 2017, p. 40).

Neste trabalho, propomo-nos recorrer a uma abordagem metodológica mista, com vista à definição de um procedimento de recolha, análise e combinação de técnicas quantitativas e qualitativas.

Para Oliveira (2006), no âmbito da investigação de temas ligados à Educação, a metodologia qualitativa surge como um instrumento capaz de gerar informações detalhadas que se aproximam mais das perspetivas idiossincráticas dos participantes, possibilitando uma compreensão profunda dos fenómenos em estudo. Esta metodologia constitui uma mais-valia na recolha de certas informações dificilmente contempladas em estudos mais estruturados. “Pelo seu lado, a metodologia quantitativa tem o mérito de se basear em medidas mais objetivas, dificilmente influenciadas pela subjetividade do investigador. Possibilitam ainda, uma generalização de resultados não viável em pesquisas de natureza qualitativa.” (Oliveira, 2006, p. 35).

Deste modo, através de uma metodologia de investigação mista, procura-se enriquecer o estudo pela conjugação e complementaridade de ambos os métodos procurando combinar, num mesmo estudo, técnicas, métodos, abordagens, linguagem e conceitos de investigação quantitativas e qualitativas (Johnson & Onwuegbuzie, 2004), segundo o design Concorrente de Triangulação (Creswell, 2017).

O pressuposto central que justifica a abordagem multimétodo é o de que a interação entre ambos os métodos fornece melhores possibilidades analíticas (Creswell & Clark, 2011).

Também para Decrop (2004, como citado em Azevedo, 2013), a triangulação significa olhar para o mesmo fenómeno, ou questão de pesquisa, a partir de mais de uma fonte de dados. Deste modo, será possível limitar os vieses pessoais e metodológicos e aumentar a generalização de um estudo.

De acordo com Creswell e Clark, esta combinação dos métodos qualitativos e quantitativos “proporciona um melhor entendimento dos problemas de pesquisa do que cada uma das abordagens isoladamente” (Creswell e Clark, 2013, p. 22).

Por outro lado, os autores defendem que a abordagem de um problema de pesquisa a partir dos métodos mistos, constitui um complemento entre os mesmos, dado que uma só fonte de dados pode ser insuficiente, sendo necessário um segundo método para melhorar um método primário (idem, 2013, p. 22).

Creswell e Clark (2013) discutem a evolução do conceito de pesquisa de métodos mistos, destacando que, ao longo do tempo, surgiram diversas definições que incorporam elementos dos métodos qualitativos e quantitativos, procedimentos de busca, filosofia e projeto de pesquisa.

Inicialmente, a pesquisa de métodos mistos foi definida como a combinação de dois procedimentos metodológicos, mas ao longo dos anos, várias definições mais abrangentes foram propostas.

Tashakkori e Teddlie (1998) ampliaram a definição, caracterizando-a como uma orientação metodológica em que os métodos qualitativos e quantitativos são misturados em todas as fases da pesquisa. Com a popularização destes tipos de investigações, surgiram diferentes abordagens, algumas centradas em orientações para o desenvolvimento de estudos mistos. Por exemplo, Tashakkori e Creswell (2007) definiram a Metodologia de Métodos mistos como uma pesquisa em que o investigador recolhe e analisa dados qualitativos e quantitativos, integrando os resultados obtidos num único estudo ou programa de investigação.

Diante dessa multiplicidade de perspetivas, Creswell e Clark (2013) formularam uma definição abrangente que engloba as características essenciais da pesquisa de métodos mistos. Segundo eles, o investigador recolhe e analisa de forma persuasiva e rigorosa dados qualitativos e quantitativos, misturando-os de modo sequencial, utilizando um como base para a utilização do outro, ou incorporando um no outro. Por sua vez, esses procedimentos são organizados com base em perspetivas filosóficas e princípios teóricos, orientando a planificação e o desenvolvimento do estudo.

4.3. Natureza do Estudo - Estudo de caso

A pesquisa científica, enquanto atividade nuclear da ciência, possibilita uma aproximação e um entendimento da realidade a investigar (Fonseca, 2002), em que o objetivo é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos, o que permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade

social (Gil, 2008). Depois de se formular o problema, e para se atingir o conhecimento do pensamento humano, impõe-se procurar o método mais eficaz para lá chegar (Bryman, 2016).

Na realização deste estudo de natureza empírica, privilegiou-se o método de estudo de caso.

O estudo de caso é uma metodologia de investigação que envolve uma análise profunda e detalhada de um caso específico, que pode ser uma situação, evento, grupo, organização ou indivíduo. O objetivo é compreender o fenómeno em estudo no seu contexto natural, explorar relações causais e obter insights ricos e detalhados sobre o tema.

Uma das características dos estudos de caso é a capacidade de obter informações de várias fontes de dados. De acordo com Yin (2009), Eisenhardt (1989) ou Stake (1995), o estudo de caso recorre a uma variedade de métodos de recolha de informações, dependendo da natureza do caso e com o objetivo de cruzar diferentes perspetivas de estudo ou análise. Deste modo, o investigador deve considerar o formato de recolha dos dados, a estrutura e os meios tecnológicos a serem utilizados (Vázquez & Angulo, 2003).

O estudo de caso pode ser conduzido com abordagens qualitativas, quantitativas ou de forma mista, dependendo dos objetivos da investigação. Esta envolve a recolha de dados através de diversas fontes, tais como observação, entrevistas, análise de documentos e registos e a posterior análise e interpretação desses dados para formulação de conclusões ou insights sobre o caso em estudo.

Este método permite estudar de forma mais detalhada um fenómeno num determinado contexto e, posteriormente, compreender os seus efeitos quer nos intervenientes, quer no território em estudo.

O estudo em questão situa-se nos estudos de caso de organizações numa perspetiva histórica (Bogdan & Biklen, 1991, p. 90), uma vez que o mesmo incide sobre uma organização ou organizações específicas, ao longo de um determinado período de tempo.

Sobre o Estudo de Caso, Meirinhos e Osório (2010) referem que

O estudo de caso é frequentemente referido como permitindo estudar o objeto (caso) no seu contexto real, utilizando múltiplas fontes de evidência (qualitativas e quantitativas) e enquadra-se numa lógica de construção de conhecimento,

incorporando a subjetividade do investigador. Poderá ser uma estratégia poderosa quando o contexto é complexo e quando entrecruza um conjunto complexo de variáveis. (Meirinhos & Osório, 2010, p. 64)

De acordo com Merriam (1988, como citado em Bogdan & Biklen, 1991), “O estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (p. 79).

O mesmo autor refere que o estudo de caso permite a exploração de um fenómeno em profundidade, bem como analisar processos complexos, compreender contextos específicos e desenvolver teorias a partir de dados concretos. Trata-se, assim, de uma abordagem flexível e adaptável, permitindo aos investigadores uma aproximação ao objeto de estudo de maneira holística e contextualizada.

Também para Ponte (1994),

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, procurando conhecer em profundidade o seu “como” e os seus “porquês”, evidenciando a sua unidade e identidade próprias. É uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única em muitos aspetos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico (Ponte, 1994, p. 3).

São características dos estudos de caso (Ponte 1994, p. 4):

i) Trata-se de um tipo de pesquisa que tem sempre uma forte marca descritiva, embora não tenha de ser meramente descritivo, pode ter um profundo alcance analítico. Segundo o autor “pode interrogar a situação. Pode confrontar a situação

com outras situações já conhecidas e com as teorias existentes. Pode ajudar a gerar novas teorias e novas questões para futura investigação”;

ii) É um tipo de investigação do tipo não experimental;

iii) Não é uma abordagem virada para o estudo de situações de intervenção conduzidas pelo investigador;

iv) Um estudo de caso é uma investigação de natureza empírica, baseada no trabalho de campo. “Estuda uma dada entidade no seu contexto real, tirando todo o partido possível de fontes múltiplas de evidência como entrevistas, observações, documentos e artefactos” (Yin, 1984, como citado em Ponte, 1994, p. 4).

De acordo com Dooley (2002), o estudo de caso tem como principal vantagem a sua aplicabilidade a situações humanas e a contextos reais.

Relativamente ao estudo de caso, para Bogdan e Biklen (1994), conforme sejam únicos ou múltiplos, os estudos de caso também podem ser exploratórios, descritivos ou explanatórios. Os estudos exploratórios constituem o prelúdio para uma investigação subsequente, podendo procurar hipóteses e proposições relevantes para orientar estudos posteriores, podendo fornecer um certo suporte para a teorização.

Por outro lado, os estudos descritivos representam a descrição completa de um fenómeno inserido no seu contexto.

Por sua vez, os estudos explanatórios procuram recolha de “informação que possibilite o estabelecimento de relações de causa-efeito, ou seja, procuram a causa que melhor explica o fenómeno estudado e todas as suas relações causais” (Meirinhos & Osório, 2010, p. 57).

Bogdan e Biklen (1994) referem que

alguns começam sob a forma de um estudo de caso único cujos resultados vão servir como o primeiro de uma série de estudos, ou como piloto para a pesquisa de casos múltiplos. Outras investigações consistem, essencialmente, em estudos

de caso único, mas compreendem observações menos intensivas e menos extensas noutros locais com o objetivo de contemplar a questão da generalização. (p. 79)

O papel do investigador nos estudos de caso

O investigador assume, na presente investigação, um papel de observador/participante.

De acordo com as abordagens positivistas, o observador deverá assumir um papel neutro, sem influência sobre o objeto de investigação, por se considerar que esta postura, baseada numa relação distante do observador/investigador, lhe permite captar uma realidade objetiva, eliminando a subjetividade.

Para Rodríguez (1999), a observação participante é um método interativo de recolha de informação que requer uma implicação do investigador nos acontecimentos e fenómenos que está a observar (Rodríguez *et al.*, 1999).

Como referem Flick (2004) e Rodríguez *et al* (1999), a observação participante é um dos procedimentos de observação mais utilizados na investigação qualitativa, permitindo a integração do investigador no campo de observação, tornando-se, este, parte ativa da investigação (Meirinhos & Osório, 2010).

Também Yin (2009) refere que, na observação participante, o investigador não é meramente um observador passivo, podendo assumir uma variedade de papéis no estudo de caso, incluindo a sua participação direta em acontecimentos a serem estudados.

Autores como Bogdan e Biklen (1991), Vázquez e Angulo (2003) e Lessard-Hébert *et al.* (2005) sustentam a ideia da existência de um contínuo entre a observação não participante e a observação participante. Neste sentido, a ideia de participação não é absoluta e podem ocorrer diferentes graus de implicação por parte do investigador. Assim, na mesma investigação, a participação do investigador pode variar conforme a necessidade e as circunstâncias.

A investigação participante não se revela uma tarefa fácil, pois requer uma certa aprendizagem que permita ao investigador desempenhar o duplo papel de investigador e de participante (Meirinhos & Osório, 2010). Ainda assim, a importância da observação participante é salientada por Yin (2009), quando refere que

(...) para alguns tópicos da pesquisa, pode não haver outro modo de recolher evidências a não ser através da observação participante. Outra oportunidade muito interessante é a capacidade de perceber a realidade do ponto de vista de alguém de “dentro” do estudo de caso, e não de um ponto de vista externo” (p. 122).

Apesar de surgir a preocupação com a interferência, a implicação do investigador apresenta, igualmente, vantagens, tais como uma maior proximidade com a realidade dos dados, um melhor entendimento das motivações das pessoas e uma maior facilidade na interpretação das variáveis do contexto de estudo. Para Fragoso (2004), esta é uma questão complexa, a qual deverá ser analisada pelo investigador, a nível de uma possível interferência, devendo, no entanto, ser incorporada na investigação, em vez de, a mesma, ser negligenciada ou considerada nula.

Também Rodríguez *et al.* (1999), referem que o esforço investido pelo investigador em encontrar um equilíbrio entre o seu duplo papel permitirá uma maior aproximação, bem como obter um conjunto mais completo de perceções relativamente à realidade em estudo.

Não obstante o esforço investido, será suficientemente compensado com a qualidade da informação obtida através deste procedimento. O observador participante pode aproximar-se num sentido mais profundo e fundamental às pessoas e comunidades estudadas e aos problemas que as preocupam. Esta aproximação que situa o investigador no papel dos participantes, permite obter perceções da realidade estudada que dificilmente se poderiam conseguir sem se implicar de maneira efetiva. (idem, p. 166)

O desenho da investigação, por sua vez, determina, em parte, a recolha de informação a efetuar e as técnicas de análise.

Como refere Yin (2009),

A orientação inicial do estudo de caso aponta para múltiplas fontes de evidência. A avaliação do estudo de caso pode, assim, incluir o uso de análise de documentos, de entrevistas abertas e fechadas, análise quantitativa de dados registados, e observações de campo diretas. (Yin, 2009, p. 67)

Também Fragoso (2004, como citado por Meirinhos & Osório, 2010) refere que o investigador deve assegurar-se, ao longo do estudo, que os métodos e técnicas de recolha de informação são utilizados de forma a obter informação suficiente e pertinente. Neste sentido, o investigador deve recolher e organizar dados de múltiplas fontes e de forma sistemática (Dooley, 2002).

A possibilidade de utilizar várias fontes de evidência é, também, reforçada como um importante ponto forte dos estudos de caso (Yin, 2009), salientando, este autor, que a vantagem mais importante para a utilização de fontes múltiplas de evidência é o desenvolvimento de linhas convergentes de investigação, enquanto processo de triangulação de dados.

Assim, “qualquer descoberta ou conclusão num estudo de caso, provavelmente, será muito mais convincente e precisa se baseada em várias fontes distintas de informação, obedecendo a um estilo corroborativo de pesquisa” (Yin, 2009, p. 126).

4.4. Pertinência do Objeto de Estudo

A dimensão europeia da educação está, hoje, presente nas inúmeras atividades de complemento do currículo que as escolas promovem, nomeadamente através dos programas comunitários, tal como o atual Programa Erasmus+.

O papel da escola é, também neste âmbito, fundamental para permitir que cada um esteja informado e compreenda o sentido da construção europeia.

De igual modo, todos os sistemas de ensino deverão assegurar que os seus alunos disponham, no fim do ensino secundário, das competências e dos conhecimentos que lhes permitam estar preparados para o seu futuro papel de cidadãos europeus, o que exige,

sobretudo, um reforço do ensino de línguas a todos os níveis, da dimensão europeia na formação dos docentes e nos programas do ensino primário e secundário (Santos & Pedroso, 2016, p. 11).

Se, no início, o conceito de dimensão europeia se centrava no conhecimento que alunos e professores deveriam ter sobre os Estados-Membros e conhecerem o processo de construção europeia, atualmente, o conceito implica não só o conhecimento, mas o exercício de uma cidadania europeia ativa, através do qual se transmita aos aprendentes a necessidade de estarem preparados para enfrentar os desafios do mundo global, tirando partido das vantagens da UE, adquirindo conhecimentos e capacidades e desenvolvendo competências adequadas às exigências do mercado de trabalho (Baltazar, 2019, p. 211).

A escolha do objeto de estudo desta investigação está associada aos aspetos referidos e ao território (Agrupamento de Escolas José Régio), no qual foram desenvolvidas as atividades de cooperação europeia em estudo e onde o investigador exerce funções docentes (desde 2006) e de coordenação de projetos de cooperação europeia.

O estudo compreende o período de 2006-2021. Os diversos projetos concretizados no AEJR envolveram a participação de professores, alunos, funcionários e direção do AEJR (mobilidades; ações de receção aos parceiros europeus no AEJR; atividades relacionadas com o desenvolvimento do plano de trabalho de cada projeto de cooperação europeia).

Neste contexto, o Agrupamento de Escolas José Régio tem, ao longo dos últimos 16 anos, procurado alargar o processo de participação em atividades internacionais de cooperação a toda a comunidade escolar.

4.5. Questão de partida e objetivos

4.5.1. Questão de partida

O Agrupamento de Escolas José Régio desenvolveu, entre 2006 e 2021, um processo de participação em atividades internacionais que potencializaram a formação de professores e alunos em contexto internacional e permitiram estimular a partilha pedagógica e a inovação curricular.

A partir do objeto de estudo desta investigação (as atividades de cooperação europeia do AEJR em que participaram professores, alunos, funcionários, famílias,

comunidade, parceiros locais, bem como parceiros internacionais, no período 2006-2021), foi definida a seguinte questão de partida:

Como ocorreram as atividades de cooperação europeia no percurso educativo do Agrupamento de Escolas José Régio, Portalegre, no período 2006-2021, e que consequências estas promoveram no trabalho educativo desenvolvido por diretores, professores, alunos e técnicos da comunidade educativa?

4.5.2. Objetivos

Objetivo Geral

A partir da questão de partida referida, foram definidos os seguintes objetivos gerais:

1 - Conhecer a dinâmica de participação europeia do AEJR, no período 2006-2021, nas seguintes dimensões:

- Dimensão do trabalho docente;
- Dimensão do trabalho discente;
- Dimensão da gestão e administração do agrupamento de escolas;
- Dimensão do trabalho não docente;

2 – Caraterizar a dinâmica de participação europeia do AEJR, no período 2006-2021, em cada uma das dimensões identificadas.

Objetivos específicos

- Relativamente aos docentes:

- i) Caraterizar o perfil dos participantes nas atividades de cooperação europeia.
- ii) Caraterizar a forma de participação nas atividades Erasmus no AEJR.
- iii) Identificar os motivos para a participação nas atividades de cooperação europeia.
- iv) Identificar as consequências que essa participação teve no trabalho educativo dos docentes.
- v) Conhecer a opinião dos inquiridos relativamente aos objetivos estabelecidos pela Comissão Europeia para a área da educação.

- Relativamente aos discentes:

- i) Caraterizar o perfil dos participantes nas atividades de cooperação europeia.
- ii) Conhecer a forma como contactou com as atividades de cooperação europeia.
- iii) Caraterizar a forma de participação nas atividades de cooperação europeia no AEJR.
- iv) Identificar os motivos para a participação nas atividades de cooperação europeia
- v) Identificar as consequências da participação nas atividades de cooperação europeias, na formação e escolhas académicas e profissionais dos alunos.

- Relativamente ao Pessoal Não Docente (Técnicos):

- i) Conhecer o perfil dos participantes nas atividades de cooperação europeia.
- ii) Caraterizar a forma de participação em atividades Erasmus no AEJR.
- iii) Identificar as consequências que essa participação teve no trabalho educativo dos Técnicos.
- iv) Conhecer a opinião dos inquiridos relativamente aos objetivos estabelecidos pela Comissão Europeia para a área da educação.

- Relativamente à gestão e administração do AEJR

- i) Caraterizar a formação académica e a experiência prévia da Diretora em projetos Erasmus+.
- ii) Descrever a participação da Diretora nos projetos Erasmus+ e as suas experiências de cooperação europeia no AEJR.
- iii) Explorar a integração da cooperação europeia na carta de missão e nos instrumentos de organização, planeamento instrumental e estratégico do AEJR (e.g. Projeto Educativo).
- iv) Analisar as consequências da participação do AEJR nos projetos Erasmus+ e nas atividades de cooperação europeia a nível pedagógico e na relação com a comunidade.

4.6 - Contexto do Estudo

Os projetos Erasmus+/Comenius, desenvolvidos no AEJR, no período 2006-2021, inserem-se na atual Ação-Chave 2 - Projetos de cooperação escolar e procuraram contribuir para a introdução de novos desafios educativos, para a promoção da partilha pedagógica, de inovação curricular, bem como a articulação entre todos os ciclos através da dinamização de atividades transversais ao currículo e relacionadas com a cultura local e a cooperação europeia.

Os desafios pedagógicos despoletados pela agenda de cada projeto permitiram que cada um dos departamentos envolvidos enquadrasse essas atividades enquanto forma de desenvolvimento e enriquecimento do currículo.

Apresentando os alunos do AEJR idades compreendidas entre os 3 e os 15 anos, (abrangendo o Ensino Pré-Escolar, o 1.º, 2.º e 3.º ciclos de escolaridade), o objetivo prioritário dos projetos Erasmus/Comenius foi abrir a participação nas atividades europeias a todos os alunos e docentes de todos os níveis de ensino, quer através do convite/divulgação das atividades de cooperação europeia a nível do Conselho Pedagógico, bem como através de cada um dos departamentos curriculares, conselhos de docentes e estabelecimentos de ensino.

De modo particular, os docentes do Departamento do 1.º Ciclo do Ensino Básico, ao qual pertence o investigador, foram, desde 2006, convidados a integrar as atividades Comenius/Erasmus+ no seu Plano Anual de Atividades, quer através do desenvolvimento de atividades de cidadania europeia ligadas à área transversal de Cidadania e Desenvolvimento, quer através do desenvolvimento de atividades específicas, ao longo do ano letivo e integradas em cada um dos projetos.

O desenvolvimento das atividades Erasmus+ a nível do Ensino Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico foram complementadas, desde o ano letivo 2015/16, através de atividades específicas, anuais, constantes do Plano Anual de atividades e envolvendo outros órgãos como o Conselho Pedagógico, informado mensalmente (pelo Coordenador dos Projetos Europeus) das atividades europeias em desenvolvimento e sendo solicitada/estimulada a participação de todos os departamentos nas dinâmicas em desenvolvimento (em especial, a nível da intercomunicação com outras escolas, bem como na apresentação de sugestões de cooperação internacional).

Deste modo, as atividades Erasmus+ passariam a integrar o Plano Anual de Atividades do Departamento do 1.º Ciclo do Ensino Básico e do Departamento do Pré-Escolar, constituindo o núcleo central das atividades de cooperação europeia no AEJR, complementado com atividades desenvolvidas pelos docentes dos 2.º e 3.º ciclos (ao longo do ano letivo) e/ou envolvendo o Clube Europeu/Clube Erasmus+ e os alunos participantes nas atividades de cooperação europeia.

4.7. Participantes no Estudo

4.7.1 Dimensão do Trabalho Docente (professores)

Na dimensão do trabalho docente, os inquiridos são 68 professores que participaram, direta ou indiretamente, em atividades de cooperação europeia no Agrupamento de Escolas José Régio de Portalegre, entre os anos de 2006 e 2021. Estas atividades abrangem docentes envolvidos em mobilidades Comenius/Erasmus+ e aqueles que contribuíram para atividades de cooperação Erasmus/ETwinning, tanto na receção no Agrupamento de Escolas José Régio, quanto no ambiente de sala de aula.

O inquérito por questionário a professores foi aplicado online, ao universo de 68 professores.

O inquérito procura caracterizar a dinâmica de participação europeia do Agrupamento de Escolas José Régio, no período 2006-2021, na dimensão do trabalho docente, através da recolha de dados junto dos docentes participantes em mobilidades (38) e dos docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico que participaram em atividades de cooperação Erasmus/ETwinning, atividades de receção aos parceiros europeus no Agrupamento de Escolas José Régio e atividades de cooperação europeia desenvolvidas em sala de aula (30 docentes).

O inquérito por questionário organiza-se em 5 blocos: (cf. Anexo 1):

- I. Caracterização do Perfil dos Inquiridos;
- II. Natureza e razões de participação nas atividades de cooperação europeia;
- III. Razões de participação nas atividades de cooperação europeia;
- IV. Consequências/ Impactos da participação nas atividades de cooperação europeia;
- V – Visão relativamente ao futuro da UE.

O inquérito foi enviado aos 68 docentes, tendo sido rececionadas um total de 50 respostas, o que corresponde a uma taxa de resposta de 73,5%.

4.7.2. Dimensão do Trabalho Discente (alunos)

Os inquiridos são alunos que participaram em atividades de cooperação europeia no Agrupamento de Escolas José Régio de Portalegre no período 2006 e 2021. O universo é composto por 167 alunos, dos quais:

- 132 alunos participaram em atividades de cooperação europeia - mobilidades Erasmus.
- 35 alunos, pertencentes a duas turmas do 5.º ano de escolaridade, estando diretamente envolvidos nessas atividades de cooperação europeia e na receção aos parceiros ao longo do seu percurso no 1.º Ciclo do Ensino Básico (turmas PAFC, 2018-2022).

Dos 132 alunos, o inquérito foi enviado, apenas, a 78 participantes em mobilidades, porque não foi possível obter os contactos dos restantes.

Relativamente aos alunos que participaram apenas em atividades Erasmus+ no AEJR (35), o inquérito foi aplicado presencialmente por serem alunos com idades compreendidas entre os 10 e os 11 anos. De acrescentar que estas turmas iniciaram, no ano letivo 2018/19 (no início do seu percurso no 1.º Ciclo do Ensino Básico), um trabalho conjunto no âmbito do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, tendo desenvolvido uma participação ativa nas atividades Erasmus, quer em virtude da participação direta das professoras titulares de turma em mobilidades/atividades do Projeto Erasmus+ Freedom Without Chaos, quer em virtude da participação direta dos professores coadjuvantes (que acompanhavam as turmas nas disciplinas de Inglês, Música, Expressões, TIC e Ciências Naturais). Alunos e docentes estiveram, de igual modo, envolvidos nas atividades de receção aos parceiros europeus dos diversos projetos em desenvolvimento (7) no decorrer dos encontros que tiveram lugar em Portalegre.

O inquérito aos alunos organiza-se em 7 blocos (cf. Anexo 2):

I. Caraterização do Perfil dos Inquiridos;

- II. Formas de conhecimento das atividades de cooperação europeia;
- III. Participação em atividades de cooperação europeia (Erasmus) no AEJR;
- IV. Participação em atividades de cooperação europeia (Erasmus+ - mobilidades);
- V. Razões de participação nas atividades de cooperação/ mobilidades na União Europeia;
- VI. Consequências da participação nas atividades de cooperação europeia;
- VII - Influência da cooperação europeia nas escolhas profissionais e académicas dos alunos.

Relativamente à taxa de resposta dos inquéritos por questionário dos alunos:

- Considerando os 78 alunos do AEJR que participaram em mobilidades no âmbito dos projetos Erasmus+ e Comenius, foram preenchidos um total de 53 inquéritos, correspondendo a uma taxa de resposta de 67,9%.

- Relativamente aos 35 alunos pertencentes a 2 turmas do 5.º ano de escolaridade que participaram em atividades de cooperação europeia (que não mobilidades) - entre 2018-2022) quando se encontravam a frequentar o 1.º CEB (Escola Básica de Atalaião e Escola Básica de Assentos) – foi preenchida a totalidade dos inquéritos apresentados, o que corresponde a uma taxa de retorno de 100%.

No total dos 113 inquéritos enviados a alunos, foram preenchidos um total de 88 inquéritos por questionário, correspondendo a uma taxa de retorno de 77,9%.

4.7.3. Dimensão do Trabalho Não Docente (técnicos)

Os participantes na dimensão de trabalho não docente foram 5, dos quais 80% (4 indivíduos) desempenha a função de animador no AEJR e 20% (1 indivíduo) desempenha a função de Técnica de Serviço Social.

Os inquiridos integram o Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF), tendo participado na planificação e desenvolvimento de atividades Erasmus+ na Escola José Régio e/ou nas escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Estas atividades decorreram, ao longo do período em estudo, quer durante as receções aos parceiros Erasmus+, quer ao longo do ano letivo no âmbito das atividades específicas de cada projeto ou integradas em datas comemorativas, tais como “Erasmus Days” ou “Dia da Europa”.

O universo de inquiridos compreende 5 animadores/técnicos que estiveram envolvidos em atividades de cooperação europeia no agrupamento.

Durante sua trajetória educativa no AEJR, os animadores/técnicos inquiridos assumiram a coordenação, participação, planeamento e execução de atividades envolvendo alunos, professores, pais e encarregados de educação. Estas ações envolveram a comunidade escolar nas dinâmicas educativas, contribuindo para o estabelecimento e aperfeiçoamento de parcerias pedagógicas em sala de aula e contaram com a participação de docentes e técnicos de diversas áreas curriculares.

O inquérito aplicado ao pessoal não docente organiza-se em 4 blocos (cf. Anexo 3)

I - Caracterização do Perfil dos Inquiridos;

II – Natureza e razões de participação nas atividades de cooperação europeia;

III – Consequências/Impactos da participação nas atividades de cooperação europeia;

IV – Visão relativamente ao futuro da UE.

Em síntese, apresenta-se, na Tabela 25, o número total de participantes em cada dimensão, considerando o número de inquiridos/participantes e a respetiva taxa de resposta.

Tabela 25 - Docentes, Não Docentes e Alunos participantes no estudo

Dimensão	Nº de Inquiridos (N)	Nº de Respostas (N)	Taxa de Resposta (%)
Docentes	68	50	73,5
Alunos	113	88	77,9
Técnicos	5	5	100,0

Fonte: Inquérito por questionário.

Conclui-se, a partir da Tabela anterior que:

- 1) Participaram no estudo nas três dimensões (Docente, Alunos e Técnicos) um total de 186 participantes, dos quais 60,7% (113 indivíduos) são alunos que participaram em mobilidades Erasmus ou em outras atividades de cooperação europeia desenvolvidas no próprio AEJR;
- 2) Em todas as dimensões consideradas, foi obtida uma taxa de resposta superior a 65%.

4.7.4. Dimensão da gestão e administração do AEJR

O participante na dimensão de gestão e administração do AEJR foi a Diretora do AE, Professora Ana Rute Sanguinho, a quem foi aplicada uma Entrevista Semiestruturada, conforme se descreverá no ponto seguinte.

4.8. Construção, validação e aplicação dos instrumentos de recolha de dados

4.8.1 Instrumentos de recolha de dados

Com base na questão de partida e nos objetivos definidos foram utilizados os seguintes instrumentos de recolha de dados:

- i) Documentos oficiais do AEJR;
- ii) Inquérito por questionário;
- iii) Inquérito por entrevista.

O inquérito por Questionário

O inquérito por questionário constitui um recurso que permite ao investigador a identificação de determinadas características ou factos de uma população visando verificar determinada hipótese ou analisar as relações entre as variáveis envolvidas no estudo que está a ser realizado, através do seu tratamento estatístico. Permite, ainda, descrever uma população ou desenvolver um modelo de comparação de resultados (Babones, 2016). “Um questionário é por norma aplicado a um conjunto de indivíduos (inquiridos), sobre os quais se pretende recolher informações (dados) para analisar, interpretar e retirar conclusões, tendo em vista responder aos objetivos da investigação” (Santos, 2021, p. 7).

Para Moreira (2007), o inquérito por questionário, enquanto instrumento de observação de dados “primários”, é baseado numa sequência de questões escritas, que são dirigidas a um conjunto alargado de indivíduos, envolvendo as suas opiniões, representações, crenças e informações factuais, sobre eles próprios e o seu meio (Quivy & Campenhoudt, 1998).

O inquérito por questionário insere-se dentro de uma tradição positivista em investigação orientada por um modelo epistemológico de construção do saber dominado pela noção de objetividade (Santos, 2021).

Os inquéritos por questionário foram preparados e aplicados no início da investigação ao universo de professores, alunos e pessoal não docente (técnicos) que, diretamente ou indiretamente, participaram nas atividades de cooperação europeia (mobilidades ao estrangeiro, receção dos parceiros em Portugal ou atividades específicas na escola ou em sala de aula).

Os inquéritos por questionário permitiram alcançar um número elevado de participantes, além de permitir ao investigador ter acesso, a qualquer momento, à informação. O inquérito por questionário permitiu conhecer opiniões, sentimentos, expectativas, experiências dos inquiridos acerca do assunto em estudo.

Tal como referem Leedy e Ormrod (2021), Babbie e Mouton (2001) Zikmund *et al.* (2013), a utilização dos inquéritos por questionário procura retirar partido das vantagens inerentes a este método:

1 - Eficiência - É possível recolher dados de um grande número de participantes simultaneamente, o que é particularmente útil quando se deseja obter uma amostra representativa da população de interesse.

2 – Padronização - As questões são formuladas de maneira consistente para todos os participantes, minimizando o viés introduzido por diferenças na interação entre o investigador e os participantes.

3 - Comparabilidade - Os dados obtidos por meio de questionários são estruturados e padronizados, o que facilita a análise e a comparação entre diferentes grupos ou variáveis.

4 - Anonimato e honestidade - Os inquéritos por questionário foram preenchidos de forma anónima pelos participantes, permitindo que respondam com maior honestidade e reduzindo preocupações sobre privacidade.

5 - Cobertura de Tópicos Diversos - Os questionários procuraram abranger uma ampla gama de tópicos e questões, permitindo a exploração das várias dimensões em estudo.

6 - Amostragem Representativa - Ao selecionar uma amostra adequada, os resultados de um inquérito por questionário podem refletir a população-alvo de forma precisa, desde que o processo de amostragem seja bem planeado.

7 - Facilidade de Análise, Quantificação - As respostas foram facilmente convertidas em dados numéricos, permitindo a análise estatística e a quantificação de padrões e tendências.

8 - Viabilidade Económica/Temporal - Em comparação com outros métodos de recolha de dados, os questionários tendem a ser relativamente económicos/rápidos de administrar, especialmente quando consideramos a possibilidade de alcançar um grande número de participantes.

Embora os inquéritos por questionário ofereçam vantagens significativas, é importante conhecer esses desafios para planejar, elaborar e administrar questionários de maneira eficaz, minimizando possíveis problemas e vieses nos resultados.

Na construção do questionário, em algumas das questões, recorreu-se à apresentação de Escalas de Likert.

A Escala de Likert é uma técnica utilizada em inquéritos por questionário para medir opiniões, atitudes e percepções e consiste num conjunto de afirmações seguidas por opções de resposta que refletem diferentes níveis de concordância. Esta ferramenta permite avaliar a intensidade das respostas, ao invés de o inquirido indicar apenas uma simples escolha binária, facilitando a compreensão de nuances nas atitudes das pessoas. A Escala de Likert é popular por ser fácil de entender e aplicar, tanto para os respondentes quanto para os analistas. Revela-se, de igual modo, eficiente na recolha de grandes volumes de dados sobre percepções subjetivas.

A Escala de Likert possui algumas limitações, como a tendência de resposta central, em que os respondentes escolhem a opção intermédia para evitar extremos e o enviesamento de resposta, ou podem responder de forma socialmente desejável. De igual modo, as diferenças culturais podem influenciar a interpretação das opções.

Os dados recolhidos através da Escala de Likert podem ser analisados estatisticamente, utilizando medidas como média, mediana ou moda, para identificar tendências nas respostas. A análise de variância também pode ser usada para examinar diferenças entre grupos. Deste modo, a Escala de Likert revela-se uma ferramenta eficaz na avaliação de opiniões e atitudes, disponibilizando percepções dos inquiridos acerca de determinado assunto, de forma simples e acessível.

Na aplicação deste método de recolha de dados, procurou-se a preparação cuidadosa dos instrumentos utilizados, com recurso à sua análise por uma equipa de dois especialistas, de modo a responder aos desafios que, de acordo com Leedy e Ormrod

(2021), Babbie e Mouton (2001) Zikmund *et al.* (2013) estão associados ao uso de inquéritos por questionário. Abordaremos este aspeto posteriormente.

Assim, sendo o inquérito por questionário uma ferramenta valiosa na pesquisa, a sua aplicação requer um planeamento cuidadoso na elaboração das questões, seleção da amostra, garantia de anonimato e análise adequada dos resultados para evitar enviesamentos e garantir a validade e confiabilidade dos dados recolhidos.

Neste sentido, na elaboração dos instrumentos foram consideradas: a relevância das perguntas, a influência do investigador, o anonimato dos participantes, a possibilidade de falta de contexto das respostas, a fadiga do participante e a necessidade de validação das respostas com outras fontes.

Inquérito por entrevista

O inquérito por entrevista semiestruturada foi aplicada à Diretora do AEJR.

Através do inquérito por entrevista procurou-se aprofundar, comprovar, validar e complementar os dados recolhidos a partir dos restantes instrumentos.

A entrevista é uma das fontes de informação mais relevantes e essenciais nos estudos de caso (Yin, 2009), constituindo um excelente instrumento para captar a diversidade de descrições e interpretações que as pessoas têm sobre a realidade.

A entrevista envolve uma interação verbal entre, pelo menos, duas pessoas: o entrevistado, que fornece respostas, e o entrevistador, que solicita informações para, através de uma sistematização e interpretação adequadas, tirar conclusões sobre o estudo em questão (Meirinhos & Osório, 2010).

Para Stake (1999), o investigador qualitativo encontra na entrevista uma ferramenta adequada para captar estas múltiplas realidades, constituindo, segundo Fontana e Frey (1994), uma das formas mais comuns e poderosas de tentar compreender outros seres humanos.

As entrevistas semiestruturadas ou semidiretivas caracterizam-se pela ausência de uma imposição rígida de questões, o que permite ao entrevistado falar sobre o tema proposto, salientando o que for mais relevante, através das palavras e da ordem que mais lhe convier, de forma a respeitar-se o seu quadro de referências e perceções sobre os fenómenos narrados (Bogdan & Biklen, 1991; Quivy & Campenhoudt, 1998; Afonso, 2005; Amado, 2014).

De acordo com Flick (2004), as entrevistas semiestruturadas têm suscitado grande interesse e têm sido, frequentemente, utilizadas na medida em que os sujeitos inquiridos estarão mais propensos a expressar os seus pontos de vista numa entrevista com um formato relativamente aberto, em comparação com uma entrevista estruturada ou um questionário.

Flick (2004) aponta, ainda, enquanto vantagens das entrevistas semiestruturadas sobre as estruturadas, o facto de que as últimas limitam o ponto de vista do sujeito ao estabelecer quando, em que sequência e como tratar os assuntos.

Como referem Vázquez e Angulo (2003), comparadas com as entrevistas estruturadas, as entrevistas semiestruturadas não implicam uma especificação verbal ou escrita das perguntas a serem feitas, nem, necessariamente, a definição da ordem das questões.

A entrevista semiestruturada é constituída por 17 questões (cf. Anexo 4).

4.8.2. Validação dos instrumentos de recolha de dados

A validação dos instrumentos de recolha de dados é um processo essencial na investigação, que visa garantir que os instrumentos utilizados para recolher informações sejam confiáveis e precisos. Este processo é crucial para assegurar que os dados recolhidos são representativos e consistentes, contribuindo, assim, para a validade e qualidade global do estudo.

A validação dos instrumentos de recolha de dados contribui para a credibilidade e validade dos resultados obtidos na investigação, permitindo uma maior confiança na precisão das informações recolhidas, bem como uma interpretação adequada dos resultados à luz dos objetivos do estudo.

Para validar os instrumentos de recolha de dados, Morgan (1997), Rossman (2014), Creswell (2017), Leedy (1981), Yin (1984), apontam várias estratégias e procedimentos a seguir pelo investigador.

No presente estudo recorreremos à validação por um Painel de Especialistas em que os instrumentos são submetidos à avaliação de especialistas na área do estudo de modo a obter feedback sobre a clareza, relevância e adequação dos itens, bem como a validade aparente dos instrumentos. Com base nos resultados da validação, os instrumentos foram melhorados revendo e clarificando os itens ou instruções ambíguas.

O painel de especialistas foi constituído por dois docentes do Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.

A análise realizada pelos especialistas permitiu a revisão dos documentos com as alterações necessárias e garantiu a correção e a qualidade da recolha de dados. Foram, igualmente, realizados pré-testes de questionários com duas professoras e duas alunas do AEJR.

4.9. Técnicas de tratamento e análise dos dados

A integração dos dados recolhidos ocorre na fase da interpretação da informação, a partir da utilização de métodos mistos de recolha e análise da informação.

Esta combinação de métodos qualitativos e quantitativos na recolha e interpretação de dados visa conjugar diferentes tipos de pensamento sobre um tema (Ritchie, 2003). Dessa forma, conjugam-se os benefícios de ambas as abordagens para enriquecer uma pesquisa, num processo no qual se pode obter "alguma forma de medida, mas, também, uma melhor compreensão da natureza ou das origens de um problema" (Ritchie, 2003, p. 38).

No estudo recorreremos à utilização de técnicas de tratamento e análise da informação recolhida:

- i) Análise de Conteúdo (entrevista);
- ii) Análise Estatística (inquéritos por questionário);
- iii) Análise Documental.

4.9.1. A Análise de conteúdo (entrevista)

Relativamente à análise das entrevistas, após a transcrição e leitura na íntegra da entrevista realizada, será construída a respetiva sinopse (Guerra, 2006). Seguem-se a análise descritiva (onde se incluem as tipologias, categorias e de temática aprofundada) e as análises interpretativas.

A análise dos dados foi feita segundo a proposta de Bardin (1994). O autor considera “a análise de conteúdo como uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (p. 18).

A análise de conteúdo, assim definida, envolve a categorização e interpretação dos dados para identificar padrões, temas e significados subjacentes.

Segundo Laville e Dionne (1999, como citado em Silva, 2005, p. 70), “os dados na forma bruta precisam ser preparados para se tornarem utilizáveis na construção dos saberes”.

Bardin (2006) descreve a análise de conteúdo como um agrupamento de técnicas para examinar comunicações, aplicando métodos sistemáticos e objetivos para descrever o conteúdo das mensagens. O propósito desta análise é inferir conhecimentos sobre as condições em que as mensagens foram produzidas (ou, em alguns casos, recebidas), utilizando para isso diversos indicadores. Deste modo, no decorrer dos procedimentos de análise de conteúdo, são utilizados 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) dessas mensagens (Bardin, 1994).

O autor apresenta a utilização da análise de conteúdo em três fases fundamentais:

- i) - Pré-análise: nesta fase é estabelecido um esquema de trabalho que deve ser preciso, com procedimentos bem definidos, embora flexíveis;
- ii) - Exploração do material: a segunda fase consiste no cumprimento das decisões tomadas anteriormente;
- iii) Tratamento dos resultados: o investigador apoiado nos resultados brutos procura torná-los significativos e válidos.

Para Chizzotti (2006), a interpretação de um documento recorre a distintos métodos para desvendar o significado profundo das mensagens codificadas que contém. A seleção do método mais apropriado varia conforme o material em análise, os objetivos do estudo e a visão ideológica e social do investigador. Assim, a análise de conteúdo, quando escolhida como a técnica mais adequada, transforma os dados brutos em informações significativas através de um processo de análise metódico. Segundo Flick (2004), esta técnica interpreta os dados após a sua recolha e desenvolve-se através de métodos variados e detalhados.

Por sua vez, Laville e Dionne (1999, como citado em Silva *et al.* 2005, pp. 75-76) apresentam como etapas do processo de análise de conteúdo:

i) Recorte dos conteúdos: a análise dos conteúdos recolhidos e organizados passa primeiramente pela etapa do recorte, na qual os relatos são decompostos para em seguida serem recompostos para melhor expressar a sua significação. Os recortes devem alcançar o sentido profundo do conteúdo ou passar ao largo das ideias essenciais. Os elementos recortados irão constituir as unidades de análise, ou unidades de registo. As unidades consistem em fragmentos do discurso manifesto como palavras, expressões, frases ou, ainda, ideias referentes a temas recortados;

ii) Definição das categorias analíticas: os elementos de conteúdo agrupados por parentesco de sentido irão ser organizados sob as devidas categorias analíticas, de acordo com um dos seguintes tipos:

- Modelo aberto: as categorias não são fixas no início, mas tomam forma no decurso da análise;
- Modelo fechado: o investigador decide antecipadamente as categorias apoiadas num ponto de vista teórico que submete frequentemente à prova da realidade;
- Modelo misto: as categorias são selecionadas no início, mas o investigador poderá modificá-las mediante a análise que fizer do conteúdo das entrevistas.

iii) Categorização final das unidades de análise: neste processo, existe uma análise mais profunda dos recortes com base em critérios pré-estabelecidos de forma a poder encaixá-los na categoria pré-estabelecida pelo investigador.

Como defendem os autores, “trata-se de considerar, uma a uma, as unidades à luz dos critérios gerais de análise, para escolher a categoria que convém melhor a cada uma” (Silva *et al.* 2005, p. 223).

No presente estudo, no caso da entrevista à Diretora, adotou-se uma abordagem de análise de conteúdo utilizando uma grelha síntese, com um "Modelo Misto" de categorias.

Depois de preenchidas as grelhas de análise de conteúdo, procedeu-se à descrição, interpretação e análise dos resultados obtidos.

Após terem sido preenchidas as grelhas de análise de conteúdo, avançou-se para a fase seguinte, que envolveu a descrição, interpretação e análise dos resultados obtidos. Nesta etapa crucial do processo, o foco centra-se em transformar os dados recolhidos em informações compreensíveis e significativas.

Na descrição dos resultados, foram apresentados detalhes específicos dos padrões, temas e elementos destacados nas grelhas de análise de conteúdo. Cada categoria e subcategoria identificada foi explorada em profundidade, evidenciando-se os aspetos relevantes e os pontos-chave que emergiram das respostas dos participantes. Esta fase permitiu criar uma visão panorâmica dos dados recolhidos, realçando as tendências e particularidades que surgiram (cf. Anexo 5).

4.9.2. A análise estatística (inquéritos por questionários)

A análise estatística contribui significativamente para a qualidade e validade dos estudos ao fornecer uma forma de quantificar e testar hipóteses derivadas de dados qualitativos e ao permitir a comparação e correlação de variáveis de forma rigorosa.

A abordagem mista, conjugando métodos quantitativos e métodos qualitativos, pretende enriquecer a compreensão dos fenómenos educacionais, oferecendo uma visão mais completa e validando as interpretações dos dados qualitativos através da evidência quantitativa. Esta integração começa com o desenho da investigação, onde os objetivos são claramente definidos de modo a permitir a recolha de dados qualitativos e quantitativos.

Posteriormente, o tratamento dos dados quantitativos é realizado através da utilização do software (Ferramentas de Análise do Microsoft Excel) que permita uma análise estatística que poderá revelar tendências e correlações que justifiquem ou que, por sua vez, são esclarecidas pela análise dos dados qualitativos e proporcione uma compreensão mais profunda das causas subjacentes e dos efeitos observados.

Paralelamente, os dados qualitativos são analisados para identificar temas e padrões. A verdadeira integração ocorre na fase de interpretação, onde os resultados qualitativos e quantitativos são comparados, contrastados e combinados para formar uma compreensão holística do tema em estudo.

Esse processo não só amplia a abrangência da investigação, permitindo aos investigadores a abordagem de questões complexas, como aumenta a validade das conclusões ao usar diferentes tipos de dados para corroborar as conclusões.

Deste modo, a contribuição da análise estatística para estudos em educação que utilizam métodos mistos é inestimável. Ela não apenas fortalece as conclusões através da validação cruzada de evidências, mas, também, fornece uma base quantitativa para

explorar a complexidade dos fenómenos educacionais, contribuindo para a elaboração de futuras políticas, práticas e teorias educacionais.

4.9.3. A análise documental

Para Meirinhos e Osório (2010), a utilização de fontes documentais relacionadas com a temática é uma estratégia fundamental num estudo de caso. Estas fontes podem ser diversas: relatórios, propostas, planos, registos internos institucionais, comunicados, dossiers, entre outros. A informação recolhida pode contextualizar o caso, adicionar dados ou validar evidências de outras fontes.

A análise documental permitirá congrega a informação e os registos disponíveis das atividades de cooperação europeia desenvolvidas ao longo dos últimos 16 anos no AEJR.

Na presente investigação, os dados obtidos foram cruzados com informação documental resultante da consulta de artigos publicados nos jornais locais, na newsletter do agrupamento, nas informações partilhadas pelo Coordenador dos Projetos Europeus e pelos coordenadores das atividades e contidas nas atas de Departamento do 1.º Ciclo do Ensino Básico e do Conselho Pedagógico.

4.9.4. A triangulação de dados na investigação

A triangulação surge-nos como um conceito comum e importante nos métodos qualitativos e de estudo de caso.

A triangulação é apresentada por autores como Yin (2009), Hamel (1997), Stake (1994) e Flick (2004), como uma estratégia de validação, na medida em que torna possível a combinação de metodologias para o estudo do mesmo fenómeno. Deste modo, através da triangulação é possível obter dados referentes ao mesmo acontecimento, provenientes de duas ou mais fontes de informação, os quais permitem aumentar a fiabilidade da informação.

De acordo com Yin (2009), “uma pista importante é formular a mesma questão na análise de dados de diferentes fontes; se todas as fontes indicarem as mesmas respostas, os dados foram triangulados com sucesso” (p. 69).

Stake (1999), por sua vez, refere que a triangulação é, um processo que utiliza múltiplas perspetivas para clarificar significados, na medida em que observações adicionais podem ser úteis na revisão da interpretação do investigador, o que, para Meirinhos e Osório (2010), constitui uma das características de um bom estudo qualitativo.

4.10. Ética e Deontologia

Os princípios éticos e de deontologia no âmbito da investigação são objeto de discussão ao longo dos anos, mantendo a maioria das especialidades académicas e profissões os seus próprios códigos de ética, muitos dos quais têm como objetivo a salvaguarda dos diversos grupos profissionais.

Neste contexto, "ética envolve as normas que regulam procedimentos considerados apropriados ou inadequados por um grupo específico" (Bogdan & Biklen, 1991, p. 75). Estes autores sublinham, de igual modo, alguns aspetos importantes na realização de uma investigação, tais como: respeito e consideração pelos participantes; confidencialidade e anonimato; priorizar os interesses dos participantes relativamente aos do investigador, protegendo assim a sua privacidade; precaução ao abordar assuntos sensíveis evitando causar danos aos participantes, seja física, emocional ou psicologicamente; uso de transparência e honestidade relativamente aos objetivos do

estudo, aos métodos utilizados e a quaisquer conflitos de interesse; garantir participação voluntária e informada; assegurar condução ética da investigação e divulgação transparente dos resultados.

A abordagem ética e deontológica proposta por Bogdan e Biklen (1991) é, pois, centrada no respeito pelos participantes, na integridade da investigação e na procura de benefícios tanto para os indivíduos envolvidos como para a sociedade em geral.

Na presente investigação, estas diretrizes foram implementadas por meio de informação online, no caso dos inquéritos por questionário, garantindo-se o anonimato e a confidencialidade das informações disponibilizadas. No caso da entrevista semiestruturada, a entrevistada, de igual modo, consentiu, na gravação das entrevistas para posterior transcrição.

CAPÍTULO V

APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

CAPÍTULO V

APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Este capítulo dedica-se à apresentação, análise e interpretação dos dados recolhidos nas dimensões do trabalho docente, dos alunos, do pessoal não docente/técnicos e da gestão/administração do AEJR no contexto das atividades de cooperação europeia desenvolvidas no AEJR, no período 2006-2021.

5.1. Dimensão dos professores

Relativamente à dimensão do trabalho docente, no contexto das atividades de cooperação europeia, a análise incide nos dados dos professores participantes em atividades Erasmus+ no Agrupamento de Escolas José Régio.

No que respeita à apresentação, análise e interpretação dos dados, esta é organizada tendo em conta os blocos do questionário aplicado aos docentes (cf. Anexo 1).

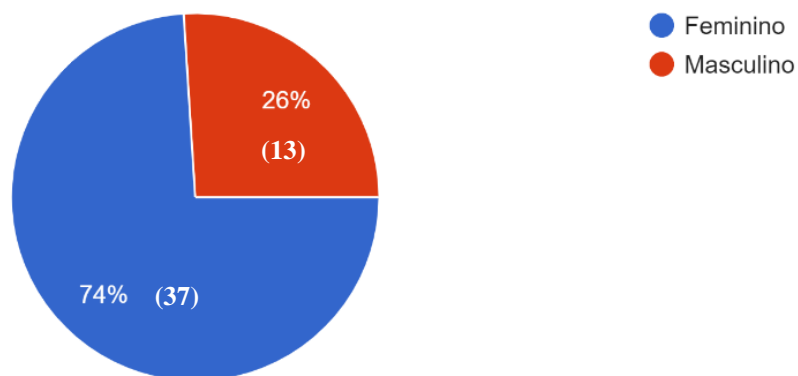
Foram inquiridos 68 docentes e rececionados um total de 50 inquéritos por questionário, o que corresponde a uma taxa de retorno de 73,5%.

5.1.1. Caraterização do Perfil dos Inquiridos

No que respeita à caraterização do perfil dos inquiridos, apresentaremos informação relativa ao género, tempo de serviço, nível de ensino em que leciona, grupo disciplinar e tempo de serviço prestado no Agrupamento de Escolas José Régio (AEJR).

5.1.1.1 Género

Gráfico 1 – Género



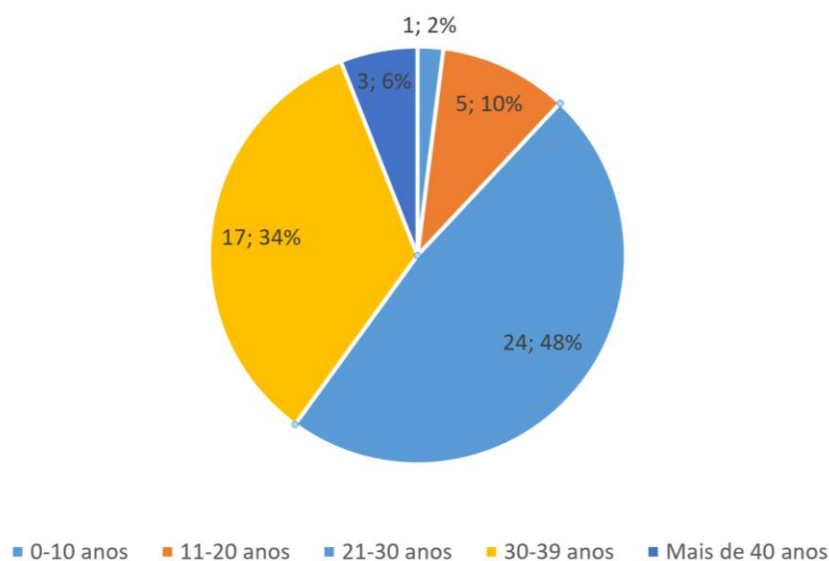
Fonte: Inquérito por questionário.

A partir da análise do gráfico 1, verificamos que, do universo de 50 respondentes, a maioria (74%, 37 indivíduos) pertence ao sexo feminino, enquanto que 26% (13 indivíduos) pertence ao sexo masculino.

5.1.1.2 Tempo de serviço

No que respeita ao tempo de serviço, observemos o gráfico abaixo:

Gráfico 2 - Tempo de serviço



Fonte: Inquérito por questionário.

A partir da leitura do gráfico 2, verificamos que, dos 50 respondentes:

- i) 48% (24 indivíduos) apresenta entre 21 e 30 anos de serviço;
- ii) 34% (17 indivíduos) apresenta entre 31 e 40 anos de serviço;
- iii) 10% (5 indivíduos), tem entre 11 e 20 anos de serviço;
- iv) 6% (3 indivíduos), apresenta mais de 40 anos de serviço;
- v) 2% (1 indivíduo) possui menos de 10 anos de serviço.

A análise dos dados permite-nos concluir que os inquiridos possuem uma considerável experiência profissional, apresentando 82% (41 indivíduos) mais de 20 anos de serviço; 10% (5 indivíduos) tem entre 11 e 20 anos de serviço; apenas um dos inquiridos (2%) apresenta menos de 10 anos de serviço. De realçar, ainda, que 6% (3 indivíduos) já possui mais de quarenta anos de serviço. Os dados sugerem uma forte

representatividade de profissionais com vasta experiência no grupo inquirido, bem como um envelhecimento do corpo docente do Agrupamento de Escolas José Régio, Portalegre.

5.1.1.3 Grupo de recrutamento

No que concerne ao grupo disciplinar, observemos a informação constante da Tabela 26.

Tabela 26 - Grupo de recrutamento

Grupo de Recrutamento	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
Grupo 110 - 1.º Ciclo do Ensino Básico	21	42
Grupo 220 - Português e Inglês	5	10
Grupo 100 - Educação Pré-Escolar	4	8
Grupo 330 – Inglês	4	8
Grupo 240 - Educação Visual e Tecnológica	3	6
Grupo 530 - Educação Tecnológica	2	4
Grupo 200 - Português/História	1	2
Grupo 210 - Português/Francês	1	2
Grupo 250 - Educação Musical	1	2
Grupo 350 – Espanhol	1	2
Grupo 120 – Inglês	1	2
Grupo 400 – História	1	2
Grupo 500 – Matemática	1	2
Grupo 520 - Biologia e Geologia	1	2
Grupo 600 - Artes Visuais	1	2
Grupo 910 - Educação Especial	1	2
Grupo 920 - Educação Especial	1	2
Total	50	100

Fonte: Inquérito por questionário.

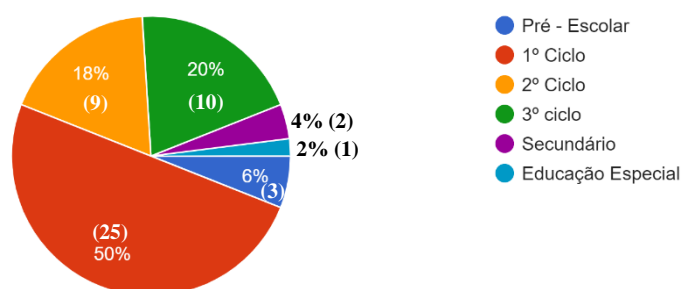
A partir da análise da Tabela 26, verificamos que, dos 50 respondentes:

- i) 42% (21 indivíduos) dos respondentes pertence ao grupo de recrutamento 110 (1.º Ciclo do Ensino Básico);
- ii) 10% (5 indivíduos) pertence ao grupo 220 (Português/Inglês);
- iii) 8% (4 indivíduos) provém do grupo 100 (Pré-Escolar);
- iv) 8% (4 indivíduos) provém do grupo 330 (Inglês, 3.º Ciclo);
- v) 6% (3 indivíduos) provém do grupo 240 (Educação Visual e Tecnológica);
- vi) 4% (2 indivíduos) provém do grupo 530 (Educação Tecnológica);
- vii) Em cada um dos restantes grupos (200, 210, 250, 350, 120, 400, 500, 520, 600, 910, 920) verifica-se, apenas, uma resposta.

5.1.1.4 Ciclo em que leciona

Em relação ao ciclo em que os respondentes lecionam, analisemos o gráfico seguinte:

Gráfico 3 - Ciclo em que leciona



Fonte: Inquérito por questionário.

A análise do gráfico 3 permite-nos verificar que:

- i) 50% (25 indivíduos) dos respondentes leciona no 1.º Ciclo do Ensino Básico;
- ii) 20% (10 indivíduos) no 3.º Ciclo do Ensino Básico;
- iii) 18% (9 indivíduos) no 2.º Ciclo do Ensino Básico;
- iv) 6% (3 indivíduos) no Ensino Pré-Escolar;
- v) 4% (2 indivíduos) no Ensino Secundário;
- vi) 2% (1 indivíduo) pertence ao grupo de Educação Especial.

A partir dos dados recolhidos, concluímos que metade dos respondentes (docentes) leciona no 1.º Ciclo do Ensino Básico, o que é representativo do envolvimento do Departamento do 1.º Ciclo do Ensino Básico do AEJR nas atividades de cooperação europeia.

5.1.1.5 Tempo de serviço dos docentes no AEJR

Tabela 27 - Tempo de serviço dos docentes no AEJR

Tempo de Serviço	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
+ de 25 anos	4	8
20-24 anos	8	16
15-19 anos	8	16
10-14 anos	7	14
5-9 anos	11	22
2-4 anos	3	6
≤ 1 ano	1	2
Trabalhei, mas já não trabalho no AEJR	8	16
Total	50	100

Fonte: Inquérito por questionário.

A partir da análise do gráfico relativo ao tempo de serviço dos docentes no AEJR, verificamos que, à data do inquérito:

- i) 22% dos respondentes (11 indivíduos) tinham entre 5 e 9 anos de serviço no AEJR;
- ii) 16% (8 indivíduos) declarou ter entre 20 e 24 anos de serviço;
- iii) 16% (8 indivíduos) regista entre 15 e 19 anos de serviço;
- iv) 16% (8 indivíduos) trabalhou, mas já não trabalha, no AEJR.

Numa leitura global, verificamos que 24% (12 indivíduos) dos inquiridos, trabalhava no AEJR há mais de 20 anos; 30% (15 indivíduos) trabalhava no AEJR há menos de 10 anos e 8% (4 indivíduos) apresentava entre 1 e 4 anos de serviço.

A análise do tempo de serviço dos docentes no AEJR evidencia uma maioria de professores com muitos anos de experiência na instituição, o que aponta para um corpo docente envelhecido. Esta situação pode sugerir estabilidade no corpo docente, mas, também, reforça a questão da necessidade de renovação geracional, de modo a equilibrar a experiência acumulada com a entrada de novos profissionais.

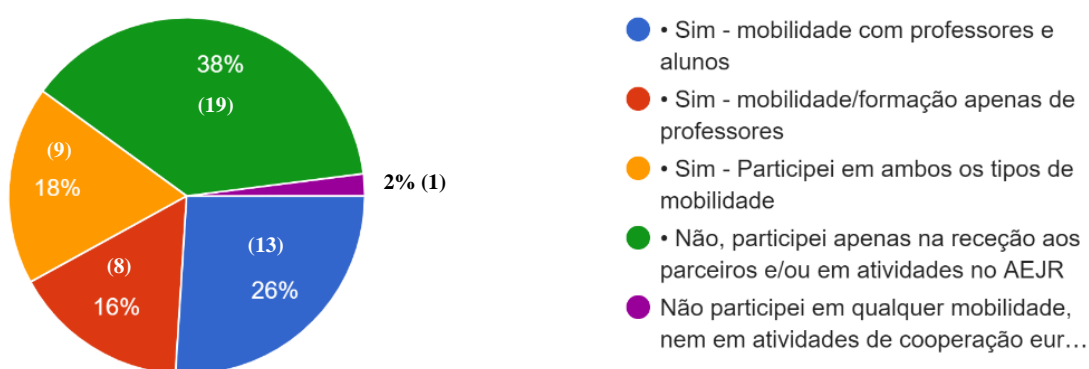
5.1.2. Natureza da participação nas atividades de cooperação europeia

Os docentes foram inquiridos (questões de escolha múltipla) sobre o desenvolvimento das atividades de cooperação europeia (projetos e países envolvidos), bem como sobre os motivos que desencadearam a sua participação nas mesmas.

5.1.2.1. Natureza da Participação

O gráfico 4 permite-nos obter informação sobre a participação dos docentes em mobilidades Erasmus+ no estrangeiro.

Gráfico 4 - Participação em mobilidades/formação Erasmus+ no estrangeiro



Fonte: Inquérito por questionário.

A partir da análise do Gráfico 4, verificamos que, dos 50 respondentes:

- i) 60% de inquiridos (30 indivíduos) participou em mobilidades Erasmus+;
- ii) 38% (19 indivíduos) não esteve envolvido em mobilidades Erasmus no estrangeiro, participando, apenas, na receção aos parceiros e/ou em atividades Erasmus no AEJR.
- iii) 2% (1 indivíduo) não participou nem em mobilidades, nem em outras atividades de cooperação europeia no AEJR.

A Tabela 28 apresenta os participantes em mobilidades Erasmus, distribuídos por níveis de ensino.

Tabela 28 - Participação em mobilidades, ciclo/grupo de ensino

Nível de Ensino	Docentes	
	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
Pré-Escolar	2	6,67
1.º Ciclo	7	23,33
2.º Ciclo	9	30,00
3.º Ciclo	10	33,33
Secundário	1	3,33
Grupo 920	1	3,33
Total	30	100,00

Fonte: Inquérito por questionário.

Dos 30 indivíduos participantes em mobilidades Erasmus, a partir da análise da Tabela 28, destacamos a participação dos professores do 3.º ciclo (10 participantes, 33,33%), dos professores do 2.º ciclo (9 participantes, 30%), seguido dos professores do 1.º Ciclo (7 participantes, 23,3%). Estes dados indicam a necessidade de desenvolver estratégias que incentivem a mobilidade dos docentes noutros níveis de ensino, nomeadamente, na educação Pré-Escolar.

A Tabela 29 apresenta-nos a distribuição da participação dos docentes que participaram apenas em outras atividades Erasmus, por nível de ensino.

Tabela 29 - Participação apenas em outras atividades Erasmus, por ciclo de ensino

Nível de Ensino	Docentes	
	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
1.º Ciclo	17	89,4
Pré-Escolar	1	5,3
2.º Ciclo	0	0
3.º Ciclo	0	0
Secundário	1	5,3
Total	19	100,0

Fonte: Inquérito por questionário.

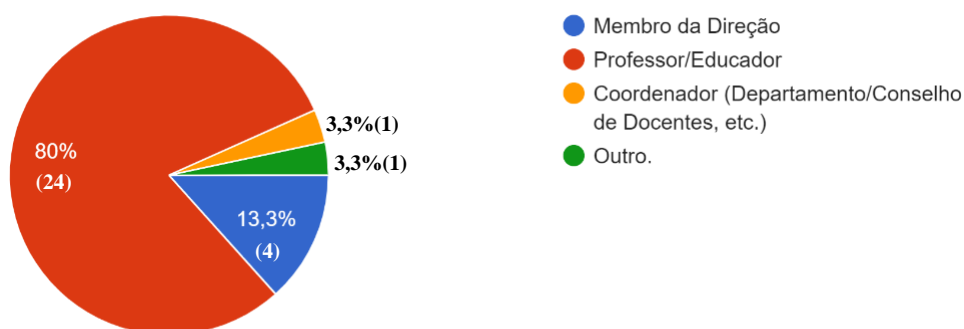
A análise da Tabela 29 revela que a maioria dos docentes participantes, apenas, em outras atividades Erasmus e/ou receção aos parceiros (mas não em mobilidades)

provém do 1.º Ciclo do Ensino Básico (17 docentes), o que representa 89,4% do total. Esta elevada percentagem indica um envolvimento dos docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico nas atividades de cooperação europeia desenvolvidas no AEJR. A partir destes dados poderá inferir-se a disseminação das atividades Erasmus junto do Departamento do 1.º Ciclo do Ensino Básico e a promoção da Dimensão Europeia da Educação neste nível de ensino.

5.1.2.2 Participação em mobilidades por cargos desempenhados

Relativamente aos cargos desempenhados pelos docentes, aquando da sua participação nas mobilidades, atentemos no gráfico seguinte:

Gráfico 5 - Participação em mobilidades por cargos desempenhados



Fonte: Inquérito por questionário.

A partir da análise do gráfico 5 constatamos que, do total de 30 respondentes que participaram em mobilidades:

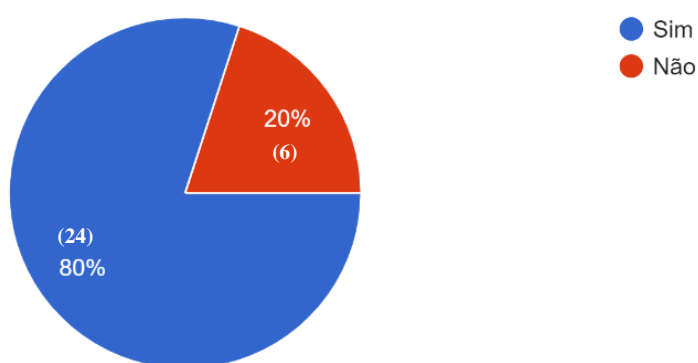
- i) 80% (24 indivíduos) participou enquanto Professor/Educador;
- ii) 13,3% (4 indivíduos) participou enquanto Membro da Direção;
- iii) 3,3% (1 indivíduo) participou enquanto Coordenador (Departamento/Conselho de Docentes, etc.);
- iv) 3,3% (1 indivíduo) escolheu a opção “outro”, tendo referido que a sua participação, nas diversas mobilidades, ocorreu enquanto membro da direção, coordenador e professor.

Infere-se dos dados que a maioria dos respondentes participou nas mobilidades enquanto professores e não no âmbito do desempenho de cargos de direção ou coordenação.

5.1.2.3. Participação em atividades de receção aos parceiros no AEJR

Os 30 docentes que participaram em mobilidades Erasmus foram, de igual modo, inquiridos sobre a sua participação em atividades de receção aos parceiros e/ou na preparação e desenvolvimento de atividades Erasmus em sala de aula.

Gráfico 6 - Participação em atividades e/ou receção aos parceiros no AEJR



Fonte: Inquérito por questionário.

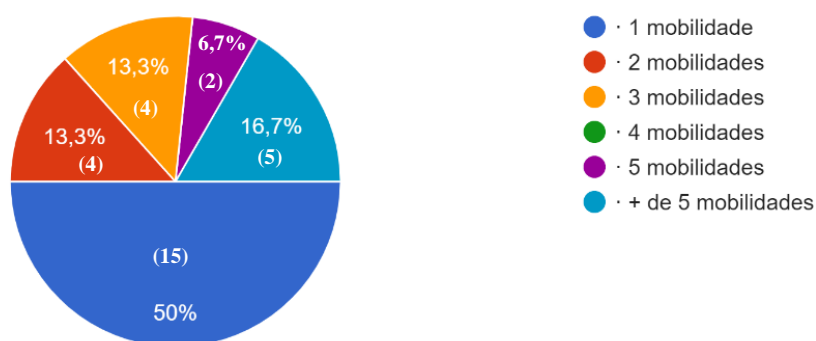
A partir da análise do gráfico 6, verificamos que:

- i) 80% (24 indivíduos) dos docentes participantes em mobilidades Erasmus participou, de igual modo, em atividades de receção aos parceiros e/ou na preparação/desenvolvimento de atividades Erasmus em sala de aula/no AEJR. Estes dados indicam um elevado envolvimento dos participantes, não apenas nas mobilidades, mas, de igual modo, no trabalho desenvolvido com os seus alunos em contexto educativo, o que sugere um forte compromisso com o programa Erasmus+;
- ii) 20% (6 indivíduos) respondeu negativamente.

5.1.3. Número de participações em mobilidades

No que se refere ao número de mobilidades em que os docentes participaram, analisemos o gráfico abaixo.

Gráfico 7 - Número de mobilidades desenvolvidas por cada docente



Fonte: Inquérito por questionário.

O gráfico 7 indica-nos que, dos 30 respondentes:

- i) 50% (15 indivíduos) participou em apenas uma mobilidade;
- ii) 16,7% (5 indivíduos) participou em mais de 5 mobilidades;
- iii) 13,3% (4 indivíduos) participou em 3 mobilidades;
- iv) 13,3% (4 indivíduos) participou em 2 mobilidades;
- v) 6,7% (2 indivíduos) participou em 5 mobilidades;

Os dados recolhidos evidenciam que metade dos respondentes participantes em mobilidades Erasmus, participou apenas numa mobilidade, no período considerado no estudo.

5.1.4. Número de participações em mobilidades, por projeto

O Agrupamento de Escolas José Régio desenvolveu, entre 2006 e 2021, um conjunto de mobilidades integradas em 12 projetos de cooperação europeia Comenius/Erasmus+.

A Tabela 30 permite-nos analisar a participação dos docentes nas respetivas mobilidades, por projeto.

Tabela 30 – Número de participações em mobilidades, por projeto

Projeto	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
Projeto Erasmus+ Give me Five (2016/19)	8	14,55
Projeto Erasmus+ IMPACT (2017-2019)	7	12,73
Projeto Erasmus+ Z Generation in Digital Classroom (2016-2018)	5	9,09
Projeto Erasmus+ Social Media - Using Social Media Rationally, Efficiently and Safely (2018-2021)	5	9,09
Projeto Erasmus+ Create, Share, Learn (2018-2021)	5	9,09
Projeto Erasmus+ Drama - Promover a iniciativa e o empreendedorismo através do Drama (2018-2021)	5	9,09
Projeto Erasmus+ Freedom Without Chaos (2018-2020)	5	9,09
Projeto Erasmus+ Head in the Clouds (2014-2016)	4	7,07
Projeto Erasmus+ E.Schools for the Future (2020-2023);	4	7,27
Projeto Comenius Forever Europe (2011-2013)	3	5,45
Projeto Comenius Amazing Europe (2008-2010)	3	5,45
Projeto Comenius Euro School Links (2011-2013)	1	1,82
Total	55	100,00

Fonte: Inquérito por questionário.

A partir da análise da Tabela 30, verificamos que os respondentes indicam:

i) Um maior número de participações nos projetos Erasmus+ desenvolvidos após 2016, em virtude do aumento do número de atividades de cooperação realizados após essa data;

ii) 2 projetos reúnem 27,3% das respostas (Projeto Erasmus+ Give me Five e Projeto Erasmus+ IMPACT);

iii) Os dados sugerem que o AEJR conseguiu alavancar o Programa Erasmus+ para promover o intercâmbio cultural, aprofundar o conhecimento prático em áreas de relevância emergente e fortalecer competências pedagógicas e digitais entre professores e alunos num mundo globalizado e tecnologicamente em constante mudança.

5.1.5. Países em que decorreram as mobilidades

Relativamente aos países em que decorreram as mobilidades, verifiquemos a tabela seguinte:

Tabela 31 - Países em que decorreram as mobilidades

Países	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
Itália	15	22,06
Espanha	10	14,71
Holanda	10	14,71
Polónia	6	8,82
Turquia	5	7,35
Finlândia	5	7,35
França	5	7,35
Roménia	3	4,41
Bulgária	3	4,41
Eslovénia	2	2,94
Macedónia do Norte	2	2,94
Letónia	1	1,47
República Checa	1	1,47
Total	68	100,00

Fonte: Inquérito por questionário.

A partir da análise da Tabela 31, constatamos que os inquiridos referiram 68 mobilidades realizadas em 13 países europeus, com destaque para a Itália, 22,06% (15 respostas), Espanha e Holanda, 14,71% (10 respostas), respetivamente.

Este panorama sugere uma rica troca cultural e educacional proporcionada pelas mobilidades, em diferentes países, facilitando uma compreensão mais profunda das diferentes práticas educativas e culturais.

A participação diversificada nos projetos Erasmus reflete o objetivo do programa de fomentar a interligação e a compreensão mútua entre educadores e alunos de diferentes contextos europeus, enriquecendo assim o ambiente de aprendizagem através de experiências compartilhadas e conhecimento intercultural.

5.1.6 Projetos Erasmus trabalhados em sala de aula

Dos 50 inquiridos, quando questionados sobre os projetos trabalhados em sala de aula, responderam a este aspeto 43. Foram registadas 185 referências relativamente aos 13 projetos europeus trabalhados em sala de aula, conforme se apresenta na Tabela 32.

Tabela 32 - Projetos Europeus trabalhados em sala de aula

Projetos Erasmus+	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
Give me Five (2017-2019)	27	14,59
Head in the Clouds (2014-2016)	23	12,43
E.Schools for the Future(2020-2023)	20	10,81
Z Generation in Digital Classroom (2016-2018)	18	9,73
Create, Share, Learn (2018-2021)	17	9,19
Social Media - Using Social Media Rationally, Efficiently and Safely (2018-2021)	15	8,11
Forever Europe (2011-2013)	14	7,57
IMPACT (2017-2019)	12	6,49
Amazing Europe (2008-2010)	12	6,49
Freedom Without Chaos (2018-2020)	10	5,41
Drama - Promover a iniciativa e o empreendedorismo através do Drama (2018-2021)	7	3,78
Euro School Links (2011-2013)	3	1,62
NEAC - Rede Europeia da Cultura Alimentar (2006-2008)	2	1,08
Não me recordo	5	2,70
Total	185	100,00

Fonte: Inquérito por questionário.

A Tabela 32 apresenta os projetos Europeus trabalhados em sala de aula, com especial destaque para os projetos "Give me Five", que reuniu 27 respostas (14,59%) e "Head in the Clouds", que reuniu 23 respostas (12,43%).

Através destes projetos europeus desenvolvidos em sala de aula, procura-se estabelecer uma ligação direta com o currículo escolar. Procuraremos, adiante, verificar eventuais ligações entre ambos.

5.1.7. Países com os quais desenvolveu atividades Erasmus em sala de aula

Dos 50 inquiridos, responderam a este aspeto 43 inquiridos. Os 13 projetos de cooperação europeia Erasmus+, desenvolvidas em sala de aula, envolveram 22 países europeus, conforme se apresenta na tabela 33 (7 inquiridos não responderam a esta questão).

Tabela 33 - Países com os quais desenvolveu atividades Erasmus em sala de aula

País	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
Itália	27	16,27
Espanha	25	15,06
Turquia	23	13,86
Polónia	16	9,64
França	10	6,02
Grécia	9	5,42
Holanda	8	4,82
Eslovénia	7	4,22
Roménia	6	3,61
Finlândia	6	3,61
Bulgária	5	3,01
País de Gales (UK)	4	2,41
Letónia	3	1,81
Malta	2	1,20
Macedónia do Norte	2	1,20
Lituânia	1	0,60
República Checa	1	0,60
Eslováquia	1	0,60
Dinamarca	1	0,60
Outro (Qual?)	1	0,60
Não me recordo	8	4,82
Total	166	100,00

Fonte: Inquérito por questionário.

A Tabela 33 reflete as escolhas dos professores (e respetivas turmas) sobre os países abordados no decorrer das atividades Erasmus desenvolvidas em sala de aula. A

predominância de respostas relacionadas com países como Itália e Espanha indica uma tendência por determinadas regiões, possivelmente, devido à sua relevância cultural, histórica ou linguística para o contexto educativo português. Esta escolha pode, também, refletir afinidades culturais ou laços históricos mais fortes com esses países.

A variação na frequência com que os países são estudados sugere uma diversidade de interesses e objetivos pedagógicos entre as turmas. Países menos abordados podem representar oportunidades futuras para expandir o espectro de conhecimento dos alunos sobre a diversidade europeia. Encorajar uma distribuição mais equilibrada na escolha dos países estudados poderia enriquecer a experiência educacional, promovendo uma compreensão mais ampla das diferentes culturas e sistemas políticos dentro da Europa.

Os dados constituem um contributo para a reflexão sobre as decisões pedagógicas que guiam a seleção de conteúdos internacionais, visando uma educação verdadeiramente inclusiva e representativa da diversidade do continente europeu.

5.1.8. Razões de participação nas atividades de cooperação europeia

5.1.8.1. Razões da participação em mobilidades

No que se refere às razões que levaram os inquiridos a participar nas atividades de cooperação europeia (mobilidades Erasmus+), as mesmas foram agrupadas em três categorias, como a seguir se apresenta na Tabela 34:

Tabela 34 - Razões da participação em mobilidades

Categorias de razões	Razões	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
Dimensão profissional	Partilha pedagógica entre docentes.	28	13,93
	Desenvolvimento da cidadania e da dimensão europeia dos alunos.	28	13,93
	Ter contacto com novas formas de ensinar e aprender.	20	9,95
	Conhecer o sistema educativo de outros países.	17	8,46
	Estimular a introdução de novas metodologias de trabalho em sala de aula.	16	7,96
	Participação numa rede internacional de trabalho colaborativo.	10	4,98
	Estabelecimento de novos projetos de cooperação ETwinning/Erasmus+.	7	4,48
	Função de Diretor de Turma.	1	0,50
	Subtotal	127	63,2
Dimensão pessoal	Enriquecimento pessoal e profissional	37	18,41
	Conhecer novas pessoas e fazer novos amigos.	4	1,99
	Desejo de viajar (ou de poder vir a viajar no futuro).	3	1,49
	Subtotal	44	21,9
Dimensão “cultural e linguística”	Conhecer aspetos da história e da cultura de outros povos.	21	10,45
	Aprender/reforçar a aprendizagem de línguas estrangeiras.	9	4,48
	Subtotal	30	14,90
Total		201	100,00

Fonte: Inquérito por questionário.

Das três categorias identificadas na tabela 34, aquela que reuniu maior número de escolhas foi a Dimensão Profissional, com um total de 127 referências. As perceções dos inquiridos relativamente às razões mais apontadas incidem sobre a partilha pedagógica entre docentes e o desenvolvimento da cidadania e da dimensão europeia dos alunos (ambas com 28 referências); ter contacto com novas formas de ensinar e aprender (20 referências); outros aspetos incluem a estimulação para introduzir novas metodologias de

trabalho em sala de aula (16 referências) e a participação em redes internacionais de trabalho colaborativo (10 referências). Nota-se, portanto, uma forte ênfase no desenvolvimento profissional, na troca de experiências educacionais e na ampliação de competências pedagógicas, como fatores motivacionais.

De seguida apresentamos as razões de ordem pessoal, dimensão que reuniu um total de 44 referências.

Na Dimensão Pessoal, observamos que o enriquecimento pessoal e profissional surge como a razão predominante, com um total de 37 referências, indicando uma forte inclinação para a formação individual e para o aperfeiçoamento das capacidades como razões motivadoras para esta participação. Além disso, a socialização (através da vontade de conhecer novas pessoas e fazer novos amigos) e o interesse por viagens (seja por lazer ou com perspectivas futuras de mobilidade), embora com um número mais reduzido de respostas. Esta dimensão reflete o investimento dos participantes na sua formação pessoal e na expansão dos horizontes sociais e culturais.

Por último, a Dimensão “cultural e linguística” que reúne um total de 30 referências, com maior ênfase no interesse dos inquiridos em conhecer aspetos da história e cultura de outros povos (21 referências), bem como aprender ou reforçar a aprendizagem de línguas estrangeiras (9 referências). Esta dimensão revela um apreço pela diversidade cultural e pelo enriquecimento linguístico, destacando o valor atribuído às experiências que expandem o conhecimento cultural e às capacidades de comunicação em diferentes idiomas.

Em síntese, considerando as 201 referências, verifica-se que a dimensão profissional é a mais valorizada pelos participantes, seguida pelas dimensões pessoal e “cultural e linguística”, respetivamente. Tal distribuição de respostas sinaliza uma tendência de valorização do desenvolvimento profissional e pedagógico como principais razões para a participação nas atividades descritas, ao passo que o enriquecimento pessoal, a socialização e as aprendizagens “cultural e linguística” também desempenham papéis importantes, embora em menor medida.

A predominância das razões profissionais e pessoais para a participação nas atividades e mobilidades Erasmus, como evidenciado na Tabela 34, ressalta a importância destes programas na promoção do desenvolvimento integral dos indivíduos e destacam o valor percebido pelos participantes, não apenas em termos do seu crescimento pessoal, mas, também, como um investimento na sua formação profissional.

Esta tendência sugere que as experiências proporcionadas pelo Programa Erasmus+ são vistas não só como uma oportunidade para realização de viagens e novas amizades, mas, fundamentalmente, como um meio de adquirir competências relevantes num mercado de trabalho globalizado. Este aspeto é particularmente importante para instituições de ensino e formuladores de políticas, que devem considerar a ampliação de oportunidades que alinhem tanto objetivos pessoais quanto profissionais em programas futuros.

Os resultados enfatizam a valorização da diversidade e o interesse por novas culturas e línguas como componentes essenciais da experiência Erasmus. O apreço pela aprendizagem de línguas e pela imersão cultural enriquece a experiência educacional e prepara os estudantes para serem cidadãos mais conscientes e adaptáveis num contexto global.

Os dados obtidos são significativos para a planificação de iniciativas futuras no âmbito do Programa Erasmus+, nestas áreas, garantindo que os mesmos sejam inclusivos e adaptados às diversas necessidades e motivações dos participantes, fortalecendo a dimensão europeia da educação, a partilha pedagógica e a inovação curricular.

5.1.9. Consequências/ Impactos da participação nas atividades de cooperação europeia, ao nível do trabalho educativo dos docentes

Os docentes foram inquiridos sobre as consequências que a sua participação nas diversas atividades de cooperação europeia teve no seu trabalho educativo, indicando o grau de concordância com um conjunto de 11 itens sobre os quais cada inquirido se posicionou (Escala de Likert). O objetivo foi conhecer a avaliação que os inquiridos fazem acerca das consequências da sua participação em atividades de cooperação europeia no seu trabalho educativo.

Os dados obtidos permitiram a construção da Tabela 35.

Tabela 35 – Importância atribuída às consequências da participação nas atividades de cooperação europeia, ao nível do trabalho educativo dos docentes.

Item		Concordo totalmente (5)		Concordo parcialmente (4)		Não Tenho Opinião (3)		Discordo parcialmente (2)		Discordo totalmente (1)		Total (N)	Média ponderada
		FA (N)	FR (%)	FA (N)	FR (%)	FA (N)	FR (%)	FA (N)	FR (%)	FA (N)	FR (%)		
1	Partilha pedagógica com outras escolas europeias	35	71,43	13	26,53	0	0,00	1	2,04	0	0,00	49	4,67
2	Reforço da identidade e cidadania europeia	30	61,22	15	30,61	4	8,16	0	0,00	0	0,00	49	4,55
3	Contributo para o desenvolvimento pessoal e profissional	27	55,10	19	38,78	1	2,04	1	2,04	1	2,04	49	4,49
4	Partilha Pedagógica entre os docentes	24	48,98	22	44,90	2	4,08	1	2,04	0	0,00	49	4,41
5	Introdução de novas tecnologias	18	36,73	22	44,90	8	16,33	1	2,04	0	0,00	49	4,18
6	Impacto na utilização da língua inglesa por parte dos professores	18	36,73	22	44,90	6	12,24	2	4,08	1	2,04	49	4,12
7	Introdução de novas metodologias	15	30,61	25	51,02	7	14,29	2	4,08	0	0,00	49	4,08
8	Impacto na utilização da língua inglesa por parte dos alunos	13	26,53	26	53,06	9	18,37	0	0,00	1	2,04	49	4,02
9	Articulação com a comunidade local	21	42,86	17	34,69	10	20,41	0	0,00	1	2,04	49	4,00
10	Contributo para a partilha pedagógica durante o período de COVID-19	13	26,53	17	34,69	13	26,53	4	8,16	2	4,08	49	3,71
11	Contributo para a recuperação das aprendizagens (pós-pandemia) através das novas tecnologias	11	22,4	19	38,8	15	30,6	2	4,1	2	4,1	49	3,71

Fonte: Inquérito por questionário.

Legenda: FA – Frequência absoluta; FR – Frequência Relativa.

A observação dos dados apresentados na Tabela 35 revela a percepção dos respondentes sobre a influência das atividades de cooperação europeia no ambiente educativo.

A presente análise visa explorar as percepções dos inquiridos em relação a vários aspetos fundamentais do projeto em estudo, com recurso à determinação das médias ponderadas, como forma de medir a importância atribuída a cada um dos itens avaliados.

Com base na análise da Tabela 35, constatamos que os três itens mais relevantes são:

1. Partilha pedagógica com outras escolas europeias (4,67);
2. Reforço da identidade e cidadania europeia (4,55);
3. Contributo para o desenvolvimento pessoal e profissional (4,49).

Os três itens menos relevantes são:

1. Articulação com a comunidade local (4,00);
2. Contributo para a partilha pedagógica durante o período de COVID-19 - Média ponderada (3,71);
3. Contributo para a recuperação das aprendizagens (pós-pandemia) através das novas tecnologias (3,71).

A partir da análise da Tabela 35, podemos concluir que:

1 – Partilha Pedagógica com outras escolas europeias (4,67)

O item "Partilha Pedagógica com outras escolas europeias", avaliado com uma média ponderada de 4,67, reflete a importância que os docentes atribuem à troca de práticas e conhecimentos com colegas de outros países. Este dado revela a percepção positiva dos professores sobre o enriquecimento que estas interações trazem ao seu trabalho pedagógico.

A partilha pedagógica com escolas europeias, através das atividades de cooperação europeia resultantes dos projetos Erasmus+, permitiu aos docentes acederem a novas metodologias de ensino e abordagens inovadoras, através da troca de experiências que fomentam a reflexão sobre as práticas pedagógicas em curso, levando à introdução de novas metodologias e de inovação curricular.

Outro aspeto importante é a forma como estas colaborações influenciam o desenvolvimento profissional dos professores. A exposição a diferentes contextos educativos europeus estimula o crescimento das suas competências profissionais, preparando-os para lidarem com uma diversidade de desafios educativos e promovendo a sua formação contínua.

Por fim, a colaboração entre escolas europeias também reforça o sentido de cidadania europeia entre os docentes, proporcionando uma maior compreensão das realidades educacionais de outros países e fomentando um espírito de cooperação e de integração europeia no ensino.

Assim, este item reflete a valorização da internacionalização da educação e do desenvolvimento profissional contínuo dos docentes, através da partilha de práticas pedagógicas com outras escolas europeias. Esta partilha pedagógica teve lugar, não só com os colegas europeus, mas, também, a nível interno, quer a nível dos departamentos, quer na criação das Jornadas Pedagógicas do Agrupamento de Escolas José Régio, as quais se desenvolvem, anualmente, desde 2017.

2 - Reforço da identidade e cidadania europeia (4,55)

O item "Reforço da identidade e cidadania europeia" (com uma média ponderada de 4,55), reflete o reconhecimento dos docentes sobre a influência positiva das atividades Erasmus+ na promoção dos valores europeus, tais como a diversidade, a solidariedade e a cooperação. Este dado sublinha a importância que os professores atribuem à formação dos alunos enquanto cidadãos europeus conscientes e ativos, preparados para enfrentar os desafios de uma sociedade multicultural e globalizada.

A participação em atividades de cooperação europeia expande a compreensão dos docentes sobre diferentes culturas e sistemas de ensino, permitindo-lhes aplicar estas aprendizagens no seu contexto educativo. Este contacto direto com diferentes perspetivas e realidades fomenta a inclusão de práticas pedagógicas que valorizam a diversidade cultural e a aceitação de diferenças, promovendo, assim, uma cultura de respeito e compreensão mútua entre os alunos.

Além disso, a cidadania europeia é promovida através de projetos que incentivam a participação ativa dos alunos em iniciativas que visam o bem comum, como atividades de voluntariado, debates sobre questões europeias e colaborações em projetos

internacionais. Estas experiências são fundamentais para que os alunos desenvolvam um sentido de responsabilidade social, solidariedade e envolvimento nas questões que afetam a Europa e o mundo.

Os professores, ao facilitarem estas oportunidades, estão a contribuir, diretamente, para o desenvolvimento de competências sociais e cívicas nos alunos, preparando-os para se tornarem cidadãos europeus mais conscientes e participativos. O facto de os docentes atribuírem uma média elevada a este item reflete a importância da consciência da sua missão na construção de uma identidade europeia partilhada, promovendo valores que são fundamentais para o futuro da União Europeia.

Em suma, o reforço da identidade e cidadania europeia através das atividades Erasmus+ é visto pelos professores como uma parte central do seu trabalho, contribuindo para o desenvolvimento académico dos alunos e para a sua formação enquanto cidadãos ativos e solidários, conscientes do seu papel numa Europa unida e diversificada.

3 - Contributo para o desenvolvimento pessoal e profissional (4,49)

O item "Contributo para o desenvolvimento pessoal e profissional", com uma média ponderada de 4,49, destaca a importância que os docentes atribuem às atividades Erasmus+ no seu próprio crescimento e evolução, tanto a nível pessoal quanto profissional. Este dado demonstra como os projetos de cooperação europeia proporcionam oportunidades únicas para os professores expandirem os seus horizontes, aprendendo novas práticas, metodologias e conhecendo diferentes culturas.

A participação nestes projetos permitiu aos docentes o contacto direto com metodologias inovadoras e abordagens pedagógicas diversificadas, muitas das quais foram adaptadas e aplicadas nas suas próprias aulas, contribuindo para melhorar a qualidade do ensino. Esta exposição a diferentes contextos educativos europeus desafiou os professores a refletirem sobre as suas próprias práticas e a introduzirem melhorias que beneficiam o ambiente escolar e os alunos.

O desenvolvimento pessoal dos docentes, impulsionado pela interação com professores de outros países, amplia a sua visão sobre educação e questões interculturais, tornando-os mais resilientes, flexíveis e abertos a novas ideias. Estas experiências promovem o crescimento profissional e a adoção de práticas inovadoras, contribuindo para a melhoria contínua do ensino.

O crescimento profissional promovido por estas atividades reforça competências-chave como a liderança, a comunicação e a colaboração internacional. Estes projetos fomentam redes de contacto entre profissionais, abrindo oportunidades para colaborações futuras e parcerias escolares que beneficiam o trabalho pedagógico a longo prazo. A elevada valorização deste item reflete, assim, a influência direta e positiva das atividades de cooperação europeia no aperfeiçoamento contínuo dos professores, contribuindo para a sua formação integral e para a melhoria das suas competências pedagógicas. Ao desenvolverem-se enquanto profissionais e indivíduos, os docentes tornam-se agentes mais eficazes na promoção de uma educação de qualidade, beneficiando tanto os alunos quanto as próprias instituições de ensino.

Relativamente aos três itens menos relevantes, podemos concluir o seguinte:

1 – Contributo para a partilha pedagógica durante o período de COVID-19 (3,71)

O item "Contributo para a partilha pedagógica durante o período de COVID-19", com uma média ponderada de 3,71, reflete as dificuldades que os docentes enfrentaram no âmbito das atividades Erasmus+ durante o confinamento provocado pela pandemia.

A partilha pedagógica, pilar fundamental do sucesso educativo, foi significativamente afetada pela rápida transição para o ensino à distância e a adaptação a novas plataformas digitais, reduzindo as oportunidades tradicionais de cooperação entre docentes. As interações entre professores de diferentes escolas e países, normalmente mais fluidas em mobilidades físicas, tornaram-se limitadas, exigindo formação e adaptação adicionais. Embora os projetos Erasmus+ tenham promovido várias iniciativas online no AEJR, estas atividades colaborativas tiveram um carácter mais limitado durante o confinamento, refletindo-se numa avaliação mais baixa. No entanto, estas iniciativas mantiveram o espírito de cooperação, superando o isolamento imposto pelas normas sanitárias, através de partilhas digitais e videoconferências com parceiros locais e europeus. Os dados obtidos foram, de seguida, analisados por ciclos de ensino dos inquiridos, conforme se apresenta na tabela seguinte.

Tabela 36 – Contributo para a partilha pedagógica durante o período de COVID-19 (por ciclos)

Ciclo de Ensino	Concordo totalmente		Concordo parcialmente		Sem opinião		Discordo parcialmente		Discordo totalmente	
	FA (N)	FR (%)	FA (N)	FR (%)	FA (N)	FR (%)	FA (N)	FR (%)	FA (N)	FR (%)
1.º Ciclo*	8	33,33	11	45,83	1	4,17	4	16,67	-	-
2.º Ciclo	1	11	4	45	3	33	1	12	-	-
3.º Ciclo	1	10	1	10	7	70	-	-	1	10

Nota (*) um dos inquiridos não respondeu a este conjunto de questões.

Fonte: Inquérito por questionário.

Legenda: FA – Frequência absoluta; FR – Frequência Relativa.

Uma análise por ciclos, revela que é nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico que se regista maior concordância com o contributo das atividades de cooperação europeia para a partilha pedagógica durante o confinamento.

A partilha pedagógica, especialmente no contexto dos projetos Erasmus+, enfrentou desafios profundos durante a pandemia, revelando limitações significativas na transição para plataformas digitais e na adaptação ao ensino à distância. A redução das interações presenciais e das oportunidades para a troca de práticas inovadoras entre docentes comprometeu a eficácia dessa partilha, refletindo-se na menor valorização atribuída pelos inquiridos. Este contexto pode, também, indicar um desejo latente e uma necessidade urgente de reforçar a partilha pedagógica, não apenas em tempos de crise, mas, de forma contínua, ao longo de todo o processo educativo. A experiência pandémica expôs a importância de um sistema mais robusto e flexível de cooperação entre docentes, capaz de manter as dinâmicas colaborativas e de fomentar a troca de conhecimentos e práticas, mesmo em contextos adversos. Assim, torna-se fundamental que as lições aprendidas durante este período sejam integradas de modo a garantir que a partilha pedagógica seja uma constante e reforçada, contribuindo de forma mais consistente para a melhoria das práticas educativas.

2 – Contributo para a recuperação das aprendizagens através das novas tecnologias no período pós-pandemia (3,71)

A média ponderada de 3,71 para o item "Contributo para a recuperação das aprendizagens através das novas tecnologias" reflete os desafios que os docentes enfrentaram ao integrarem ferramentas digitais no seu trabalho pedagógico, durante e após a pandemia. Embora a transição para o ensino à distância tenha acelerado a adoção de tecnologias, a sua aplicação, especialmente em ciclos mais avançados, mostrou-se desafiadora.

Apesar destes desafios, as tecnologias foram reconhecidas como ferramentas úteis, mas a sua eficácia foi limitada a determinados contextos e disciplinas. Este dado sugere a necessidade de melhorar a formação dos docentes e garantir um melhor acesso a recursos digitais, de modo a maximizar o uso das tecnologias na recuperação das aprendizagens.

Uma análise por ciclos revela uma maior concordância dos docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre o contributo da cooperação europeia na recuperação das aprendizagens após a pandemia, através da utilização de novas tecnologias. Nos ciclos mais avançados, esta perceção é mais baixa, tendo em conta a maior percentagem de docentes sem opinião ou em discordância, o que sugere a necessidade de reforçar tais atividades nestes níveis de ensino.

3 - Articulação entre escolas e a comunidade local, enquanto fator de sucesso (4,00)

O item "Articulação com a comunidade local", com uma média ponderada de 4,00, reflete uma avaliação positiva, embora mais baixa, sobre a importância das atividades Erasmus+ na articulação com os parceiros locais. Apesar de valorizarem a importância destas atividades na articulação com a comunidade local, os docentes podem sentir que esta relação não apresenta uma influência tão imediata no seu trabalho diário, em comparação com outras dimensões mais diretamente ligadas à sala de aula e ao ensino-aprendizagem.

A articulação com a comunidade local, embora enriquecedora, pode ser vista como um desafio, devido à necessidade de gerir colaborações múltiplas e integrar estas iniciativas no currículo escolar. A pandemia, por outro lado, também limitou as atividades presenciais, dificultando essa interação.

Numa análise por ciclos, verifica-se que os docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico apresentam uma maior concordância relativamente à importância das atividades Erasmus+ na articulação com a comunidade local, com 88% dos docentes a considerarem essa cooperação eficaz. Estes resultados sugerem que o 1.º Ciclo do Ensino Básico, devido à natureza e articulação das atividades pedagógicas, beneficia, mais intensamente, da interação com a comunidade, enquanto que nos outros ciclos (embora seja um item também valorizado), a importância da ligação com a comunidade local não é tão valorizada.

A maior concordância registada nos respondentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico pode estar relacionada com a integração mais efetiva das atividades de cooperação europeia no currículo, permitindo que os alunos tirem maior proveito da interação com a comunidade local. Nos ciclos mais avançados, a compartimentação do ensino por disciplinas e a maior complexidade curricular podem reduzir a perceção dos respondentes sobre a relevância destas atividades, embora o seu papel positivo continue a ser reconhecido.

5.1.10. Importância atribuída aos projetos/atividades Erasmus+ em que os docentes participaram (independentemente da natureza da participação)

O Agrupamento de Escolas José Régio desenvolveu, desde 2016, um conjunto de vários projetos Erasmus+ nas áreas da pedagogia, artes, ciências experimentais, novas tecnologias, programação e robótica, cidadania e segurança digital, entre outras.

De seguida, apresentamos os resultados obtidos a partir da avaliação da perceção dos inquiridos relativamente às atividades desenvolvidas de forma interdisciplinar/transversal, integrando diversos departamentos e ciclos de ensino.

Relativamente à avaliação da percepção dos inquiridos acerca da importância atribuída aos projetos/atividades Erasmus+ em que participaram, atentemos na tabela seguinte:

A análise foi feita com recurso à determinação das médias ponderadas, como forma de medir a importância atribuída a cada um dos itens avaliados.

Tabela 37 - Importância atribuída aos projetos/atividades Erasmus+

Projetos /atividades		Muito Importante (5)		Importante (4)		Não tem opinião (3)		Pouco Importante (2)		Nada Importante (1)		Total (N)	Média ponderada
		FA (N)	FR (%)	FA (N)	FR (%)	FA (N)	FR (%)	FA (N)	FR (%)	FA (N)	FR (%)		
1	Atividades escolares desenvolvidas por técnicos/animadores, no âmbito dos Projetos Europeus Erasmus+	35	71,4	11	22,4	3	6,1	0	0	0	0	49	4,65
2	Contributo para o desenvolvimento de novas parcerias educativas com a comunidade local	30	61,2	17	34,7	2	4,1	0	0	0	0	49	4,57
3	Projeto Erasmus+ Give me Five	28	57	11	22	10	20	0	0	0	0	49	4,37
4	Projeto Erasmus+ Z Generation in Digital Classroom	31	63	4	8	14	29	0	0	0	0	49	4,35
5	Projeto Erasmus+ Social Media	29	59	7	14	13	27	0	0	0	0	49	4,33
6	Contributo para a criação das medidas promotoras de sucesso escolar no âmbito do P.P.M./Projeto Educativo	28	57,1	9	18,4	12	24,5	0	0	0	0	49	4,33
7	Projeto Erasmus+ E.Schools for the Future	26	53	11	22	12	25	0	0	0	0	49	4,29
8	Projeto Erasmus+ Head in the Clouds - Promoção do ensino experimental das ciências no AEJR	26	53,1	9	18,4	13	26,5	0	0	0	0	49	4,27
9	Projeto Erasmus+ Head in the Clouds - Promoção da partilha pedagógica entre docentes do AEJR	22	45	16	33	10	20	0	0	1	2	49	4,20
10	Projeto Erasmus+ Drama	24	49	9	18	15	30	1	2	0	0	49	4,14
11	Projeto Erasmus+ Freedom Without Chaos	21	43	13	27	15	31	0	0	0	0	49	4,12
12	Projeto Erasmus+ Create, Share, Learn	21	42	11	22	17	35	0	0	0	0	49	4,08
13	Desafios Erasmus durante o confinamento	17	35	15	31	17	35	0	0	0	0	49	4,00
14	Projeto Erasmus+ IMPACT	18	37	15	30	15	31	1	2	0	0	49	3,82

Fonte: Inquérito por questionário.

Relativamente às médias ponderadas obtidas, poderemos considerar que o número de docentes que referiu ter trabalhado, mas já não trabalhar (à data do inquérito) no AEJR (8 indivíduos) terá contribuído para o aumento da abstenção em alguns itens, nomeadamente no caso dos projetos Erasmus+ desenvolvidos posteriormente à sua saída da instituição.

Com base na análise da Tabela 37, constatamos que os três itens mais relevantes para os inquiridos são os que obtiveram média ponderada mais elevada:

1 - Atividades escolares desenvolvidas por técnicos/animadores, no âmbito dos Projetos Europeus Erasmus+ – Média ponderada: 4,65

2 - Contributo para o desenvolvimento de novas parcerias educativas com a comunidade local – Média ponderada: 4,57

3 – Projeto Erasmus+ Give me Five – Média ponderada: 4,37

E os três itens menos relevantes (os que obtiveram média ponderada mais baixa) são os seguintes:

1 - Projeto Erasmus+ Create, Share, Learn – Média ponderada de 4,08.

2 - Desafios Erasmus durante o confinamento – Média ponderada de 4,00.

3 - Projeto Erasmus+ IMPACT – Média ponderada de 3,82.

De acordo com os dados da Tabela 37, podemos extrair algumas ideias, conforme apresentamos de seguida.

- Os 3 Projetos e atividades com média ponderada mais elevada

1 - Atividades escolares desenvolvidas por técnicos/animadores no âmbito dos Projetos Europeus Erasmus+ (4,65)

Este item, com uma média ponderada de 4,65 pontos, foi bastante valorizado pelos docentes, nomeadamente devido à introdução de novas abordagens pedagógicas (por parte dos técnicos/animadores) através das atividades desenvolvidas no âmbito dos Projetos Erasmus+, as quais enriqueceram a experiência educativa de alunos e docentes.

A partir da análise dos dados da Tabela 37, verificamos que 93,8% (46 indivíduos) considera importante/muito importante as atividades escolares desenvolvidas por técnicos/animadores, no âmbito dos Projetos Europeus Erasmus+. A participação dos técnicos e animadores na organização e desenvolvimento destas atividades permitiu, de igual modo, a articulação pedagógica entre estes e o corpo docente, reforçando as dinâmicas educativas.

A avaliação positiva dos respondentes reflete, deste modo, a percepção de que os técnicos/animadores tiveram um papel crucial na promoção da dimensão europeia da educação no AEJR. A maioria dos inquiridos, tanto os que participaram em mobilidades quanto os que não o fizeram, reconhece o valor destas intervenções para a criação de uma educação mais colaborativa e multicultural. Este consenso reforça a ideia de que as atividades promovidas por estes profissionais não só reforçam a identidade europeia dos docentes, mas, também, promovem um ambiente de aprendizagem mais inclusivo, com uma clara abertura às culturas educativas presentes na União Europeia.

Esta percepção poderá dever-se a uma participação direta de ambos os grupos de docentes nas ações desenvolvidas em colaboração com os técnicos, realçando, assim, a importância das contribuições que estes projetos trouxeram ao contexto educativo do AEJR, incentivando uma educação que promove o envolvimento de toda a comunidade escolar, a cooperação internacional e o fortalecimento da dimensão europeia da educação.

2 - Contributo para o desenvolvimento de novas parcerias educativas com a comunidade local (4,57)

O segundo item com média ponderada mais elevada refere-se ao contributo dos Projetos Erasmus+ e das atividades de cooperação europeia para o desenvolvimento de novas parcerias educativas com a comunidade local (4,57).

Esta avaliação reflete o modo como a interação com a comunidade permitiu que alunos e professores tivessem acesso a novos recursos e conhecimentos, enriquecendo, deste modo, as práticas pedagógicas. Através de parcerias com o poder local, câmaras municipais da região, escolas, instituições de ensino superior, empresas e instituições de solidariedade social, as atividades dos projetos Erasmus+ permitiram a criação de uma rede de apoio educativo, a qual contribui para o enriquecimento da formação dos alunos do AEJR, bem como dos seus parceiros europeus.

Numa análise comparativa entre os docentes participantes em mobilidades e os docentes participantes, apenas, em outras atividades Erasmus+, verificamos que a avaliação do contributo destas atividades é, amplamente, positiva em ambos os grupos.

Deste modo, poderemos inferir que as parcerias estabelecidas enriqueceram a experiência dos professores e proporcionaram aos alunos uma formação mais holística, criando oportunidades para aprendizagens diversificadas. Este reconhecimento sublinha a relevância da integração comunitária e da construção de redes educativas mais amplas, sugerindo que o fortalecimento destas parcerias pode servir como um catalisador para uma mudança positiva, tanto na escola quanto na comunidade local.

3 – Projeto Erasmus+ Give me Five (4,37)

O projeto Erasmus+ "Give me Five" (média ponderada de 4,37) foi reconhecido pelos inquiridos (tanto pelos docentes que participaram em mobilidades Erasmus+ como pelos que estiveram envolvidos noutras atividades Erasmus+), pelo seu contributo positivo para a formação pessoal e social dos alunos. A maioria dos inquiridos (57%) considerou o projeto como muito importante.

Numa análise por grupos de inquiridos, verificamos que os participantes em outras atividades Erasmus+ atribuem uma valorização ligeiramente maior ao projeto "Give me Five" (média ponderada de 4,47) em comparação com os participantes em mobilidades Erasmus+ (média ponderada de 4,31).

- Os 3 projetos com média ponderada mais baixa

1 - Projeto Erasmus+ "IMPACT"(3,82)

O Projeto Erasmus+ "IMPACT" foi avaliado pelos docentes com uma média ponderada de 3,82 (média mais baixa).

O projeto tinha por objetivo a promoção da internacionalização da educação e a disseminação de metodologias de trabalho e de estratégias pedagógicas de sucesso partilhadas entre as escolas parceiras.

Apesar da sua importância na definição da estratégia de internacionalização do agrupamento, na formação de docentes e na criação de parcerias com os agrupamentos

vizinhos, o projeto obteve uma perceção positiva mais baixa que os outros projetos e atividades em análise, o que se poderá ficar a dever ao facto de o Projeto Erasmus+ IMPACT ter uma implementação, sobretudo, em sala de aula e orientada, por cada um dos participantes, para as suas turmas.

2. Desafios Erasmus durante o confinamento (4,00)

A atividade "Desafios Erasmus durante o confinamento" (média ponderada de 4,00) abrangeu atividades de pesquisa sobre história e cultura local, direcionadas a professores, alunos e famílias, no âmbito do Ensino à Distância, durante o confinamento COVID-19. Estas atividades (como a criação de vídeos e Padlets) foram partilhadas no AEJR e com parceiros europeus, promovendo a cooperação e a partilha pedagógica.

Apesar da menor valorização atribuída a este item, numa análise comparativa entre os docentes que participaram em mobilidades e os que estiveram envolvidos apenas em outras atividades Erasmus, verificamos que, embora ambos os grupos valorizem positivamente os desafios Erasmus+ durante o confinamento, os docentes que participaram apenas em outras atividades Erasmus percecionaram um contributo ligeiramente mais elevado (média ponderada de 4,16) relativamente aos docentes participantes em mobilidades (3,90).

Os resultados apresentados pelos docentes dos diferentes ciclos sugerem a necessidade de ajustar as atividades de cooperação europeia às necessidades específicas de cada ciclo, de modo a assegurar um resultado mais uniforme e positivo.

A valorização atribuída pelos docentes às dinâmicas desenvolvidas durante o confinamento evidencia a resiliência e flexibilidade do programa Erasmus+ no período da pandemia COVID-19. Estas iniciativas asseguraram a continuidade da cooperação europeia e reforçaram a sua influência nas aprendizagens, promovendo novas formas de interação digital, as quais se revelaram fundamentais para manter e estimular a partilha pedagógica e cultural entre os alunos portugueses e os seus parceiros europeus.

3 - Projeto "Create, Share, Learn" (4,08)

O projeto "Create, Share, Learn" (média ponderada: 4,08) foi reconhecido pela sua introdução de novas tecnologias, da programação e da robótica no AEJR. Quer os docentes participantes em mobilidades, quer os participantes apenas noutras atividades Erasmus+, atribuem elevada importância ao projeto.

A média ponderada (mais baixa) atribuída a este item poderá dever-se aos desafios colocados ao projeto Erasmus+ "Create, Share, Learn", durante o período de pandemia, registando-se, igualmente, uma proporção significativa de docentes (35%) sem opinião formada sobre o projeto.

5.1.11. Participação futura em atividades Erasmus+ no AEJR

Gostaria de participar/continuar a participar em atividades de cooperação europeia/partilha pedagógica/intercâmbios que decorram em Portugal/no AEJR?

Tabela 38 – Participação em atividades de cooperação europeia/partilha pedagógica/intercâmbios que decorram em Portugal/no AEJR

Item	Sim		Não	
	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
Gostaria de participar/continuar a participar em atividades de cooperação europeia/partilha pedagógica/intercâmbios que decorram em Portugal/no AEJR?	47	94	3	6

Fonte: Inquérito por questionário.

No que se refere à disponibilidade para participação futura em atividades de cooperação europeia no AEJR, a análise da Tabela 38 permite concluir que:

- 94% (47 indivíduos) manifestou a sua disponibilidade para participar/continuar a participar em atividades de cooperação europeia/partilha pedagógica/intercâmbios que decorram em Portugal/no AEJR;
- 6% (3 indivíduos) respondeu negativamente.

5.1.11.1. Razões de participação em atividades de cooperação europeia/partilha pedagógica/intercâmbios que decorram em Portugal/no AEJR.

A questão obteve 23 respostas, as quais foram agrupadas em 3 categorias, de acordo com a tabela seguinte.

Tabela 39 – Razões para a participação em atividades de cooperação europeia/partilha pedagógica/intercâmbios que decorram em Portugal/no AEJR

Categoria	Unidades de registo	Nº UR
Valorização profissional, educativa e pedagógica	P5 - Enriquecimento através de novos sistemas de ensino.	11
	P9 - Apoio ao desenvolvimento educativo e pessoal dos alunos.	
	P14 - Cooperação e partilha para inovação pedagógica.	
	P16 - Importância para conhecimento e partilha linguística.	
	P17 - Benefício de conhecer outros métodos de ensino.	
	P18 - Ampliação de experiências culturais educativas.	
	P22 - Contacto com outras culturas para melhoria pedagógica.	
	P4 - Desenvolvimento da cidadania e dimensão europeia.	
	P13 - Valorização da interculturalidade.	
	P20 - Fortalecimento da União Europeia por meio do intercâmbio.	
	P3 - Importância para crescimento profissional.	
Conhecimento de outras culturas	P1 - Importância de conhecer aspetos culturais e históricos.	7
	P10 - Alargamento de experiências com outras culturas educativas.	
	P11 - Mais-valia para intercâmbio entre crianças.	
	P7 - Partilha de culturas e costumes.	
	P12 - Compromisso em ser bons anfitriões.	
	P15 - Troca e partilha de experiências.	
	P21 - Modo de conhecer outras culturas.	
Valorização pessoal	P2 - Enriquecimento pessoal.	5
	P23 - Importância das atividades para crescimento pessoal.	
	P6 - Motivos pessoais de participação.	
	P8 - Enriquecedor a nível pessoal e profissional.	
	P19 - Promoção do desenvolvimento pessoal e profissional.	
Total		23

Fonte: Inquérito por questionário.

Relativamente às razões apresentadas pelos inquiridos para a sua participação futura em "atividades de cooperação europeia/partilha pedagógica/intercâmbios que decorram em Portugal/no AEJR", obtivemos 23 unidades de registo, organizadas em 3 categorias: “Valorização profissional, educativa e pedagógica”, “Conhecimento de outras culturas” e “Valorização pessoal”.

A categoria que reuniu o maior número de unidades de registo foi a “Valorização profissional, educativa e pedagógica”, com 11 registos. Os inquiridos destacaram o enriquecimento através de novos sistemas de ensino (P5) e o apoio ao desenvolvimento educativo e pessoal dos alunos (P9). Além disso, valorizaram a cooperação e partilha para a inovação pedagógica (P14) e o desenvolvimento da cidadania e dimensão europeia (P4). Entre outras razões apontadas, incluíram o contacto com outras culturas para melhoria pedagógica (P22) e a ampliação de experiências culturais educativas (P18).

A categoria “Conhecimento de outras culturas” obteve 7 registos, com destaque para a importância de conhecer aspetos culturais e históricos (P1) e o alargamento de experiências com outras culturas educativas (P10). A partilha de culturas e costumes (P7) também foi outra razão indicada, juntamente com a troca e partilha de experiências (P15).

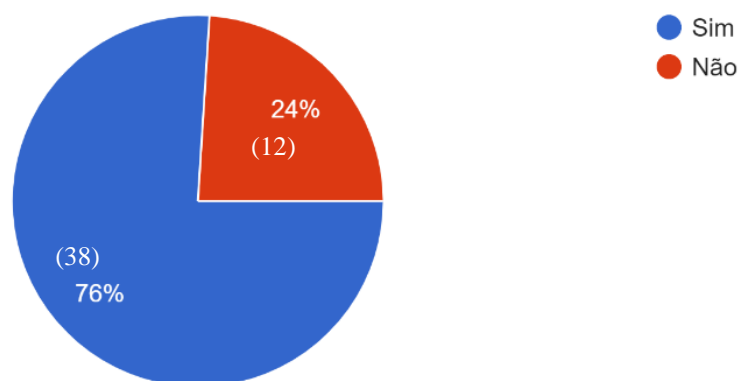
A categoria “Valorização pessoal” incluiu 5 registos, enfatizando o enriquecimento pessoal (P2) e a importância das atividades para crescimento pessoal (P23). Os inquiridos apontaram motivos pessoais de participação (P6), além do enriquecimento a nível pessoal e profissional (P8).

A análise dos dados recolhidos reflete que as razões de participação futura em mobilidades estão relacionadas, em primeiro lugar, com motivos de ordem profissional, seguidos de motivos de ordem cultural e pessoal.

5.1.12. Participação futura em atividades Erasmus+ no estrangeiro

Os docentes foram, igualmente, questionados relativamente a se “Gostaria de participar/continuar a participar em futuras mobilidades Erasmus? (formação/cooperação europeia no estrangeiro?)”

Gráfico 8 - Participação futura em atividades Erasmus+ no estrangeiro

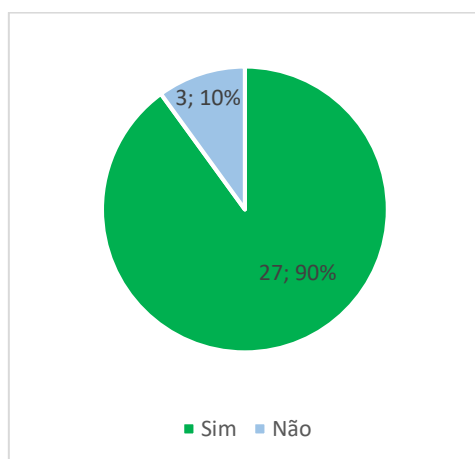


Fonte: Inquérito por questionário.

A análise do gráfico 8 indica-nos que 76% dos docentes (38 indivíduos) indicou desejar participar/continuar a participar em futuras mobilidades Erasmus (formação/cooperação europeia no estrangeiro). Por sua vez, 24% (12 indivíduos) respondeu negativamente.

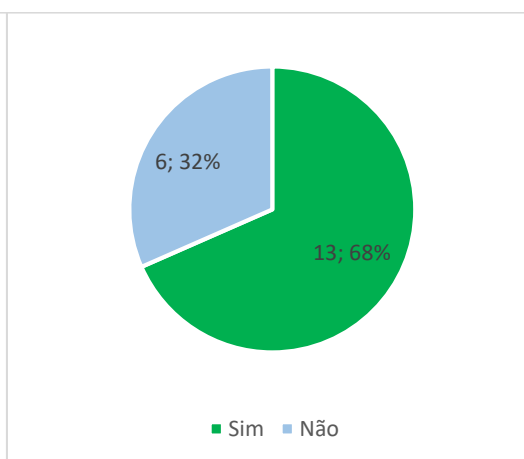
Relativamente à disponibilidade para participação futura em atividades Erasmus+ no estrangeiro (Docentes participantes em mobilidades e em outras atividades Erasmus), observemos os gráficos seguintes:

Gráfico 9 - Participação futura em atividades Erasmus+ no estrangeiro (Docentes participantes em mobilidades)



Fonte: Inquérito por questionário.

Gráfico 10 - Participação futura em atividades Erasmus+ no estrangeiro (Docentes participantes, apenas, em outras atividades Erasmus+)



Fonte: Inquérito por questionário.

A análise do gráfico 9 permite concluir que, dos 30 docentes que já tinham participado em mobilidades Erasmus no estrangeiro:

- i) 90% (27 indivíduos) manifestou a sua disponibilidade para desenvolver futuras atividades de formação/cooperação europeia no estrangeiro;
- ii) 10% (3 indivíduos), respondeu negativamente.

No que se refere aos 19 docentes que apenas participaram em atividades Erasmus no AEJR, a análise do gráfico 10 indica que:

- i) 68% (13 indivíduos) dos docentes manifestam a sua disponibilidade para participar em futuras mobilidades Erasmus (formação/cooperação europeia no estrangeiro);
- ii) 32% (6 indivíduos) respondeu negativamente.

Ao compararmos os dois grupos de professores, observa-se uma maior predisposição para participação em futuras mobilidades Erasmus+ por parte dos docentes que já participaram em mobilidades Erasmus. Isto sugere uma maior propensão dos docentes com histórico de participação em mobilidades em continuar a participar em novas atividades Erasmus no estrangeiro, o que se poderá dever a questões de organização/disponibilidade pessoal dos docentes ou à motivação proveniente da experiência adquirida.

5.1.12.1. Gostaria de participar/continuar a participar em futuras mobilidades Erasmus? (formação/cooperação europeia no estrangeiro). Porquê?

Tabela 40 - Razões para a participação futura em mobilidades Erasmus

Categorias	Unidades de registo	Nº U.R.
Conhecimento de outras culturas	P2 - Pela troca e partilha de experiências.	6
	P8 - Alargamento de experiências com outras culturas educativas.	
	P10 - Para conhecer a cultura dos nossos parceiros e dar a conhecer a nossa e, fazer articulação,	
	P1 - Reforçar o sentido de União Europeia.	
	P11 - É um modo de conhecer outras culturas.	
	P12 - Contactar com outras culturas, ir aos contextos, poder observar e conversar, partilhar.	
Valorização profissional, educativa e pedagógica	P5 - Partilhar o que sei em termos linguísticos, culturais e metodológicos com outros docentes portugueses e estrangeiros	5
	P6 - Desenvolver a cidadania e a dimensão europeia da educação dos alunos e docentes.	
	P12 - Discutir situações que nos preocupam nas nossas escolas, ligadas diretamente ou indiretamente às mesmas, ajudam-nos a melhorar as nossas práticas pedagógicas e até mesmo questões de nível organizacional.	
	P7 - Porque é sempre bom conhecer outros sistemas e métodos de ensino.	
	P9 - Porque promove o desenvolvimento da língua inglesa, da aprendizagem de novas formas de trabalho em sala de aula, assim como o enriquecimento pessoal e profissional.	
Valorização pessoal	P4 - Conhecer aspetos da história e da cultura de outros povos; conhecer novas pessoas e fazer novos amigos;	1
Nº Total de Unidades de Registo		12

Fonte: Inquérito por questionário.

A análise das razões apresentadas pelos inquiridos para participar em futuras mobilidades Erasmus (formação e cooperação europeia no estrangeiro) revelou um total de 12 unidades de registo, distribuídas por três categorias: Conhecimento de outras culturas, Valorização profissional, educativa e pedagógica e Valorização pessoal.

As categorias com maior número de respostas foram as razões relacionadas com o Conhecimento de outras culturas e a Valorização profissional, educativa e pedagógica, com 6 e 5 registos, respetivamente.

No que respeita à categoria “Conhecimento de outras culturas”, os participantes referem o alargamento de experiências educativas (P8), enfatizando que o contacto com diferentes sistemas de ensino oferece uma visão mais abrangente sobre o aperfeiçoamento

das práticas pedagógicas. Por outro lado, é destacada a importância de conhecer novas culturas, fortalecendo a articulação e a União Europeia (P10 e P1).

Os inquiridos também valorizam o conhecimento e a partilha de experiências culturais e o seu contributo para enriquecer os métodos de ensino (P11 e P12).

Na categoria “Valorização profissional, educativa e pedagógica” salienta-se o reflexo das mobilidades Erasmus no desenvolvimento profissional dos docentes. Estas são entendidas como uma oportunidade de inovação, através da partilha de conhecimentos linguísticos, culturais e metodológicos com professores de diferentes países (P5). Os inquiridos destacam, ainda, o desenvolvimento da cidadania e da dimensão europeia na educação (P6), um dos objetivos fundamentais dos programas Erasmus, tanto para os alunos como para os professores. Além disso, os participantes sublinham a importância de discutir e enfrentar os desafios pedagógicos que surgem nas escolas, utilizando as experiências internacionais para melhorar as práticas educativas (P12). A exploração de novos métodos de ensino (P7) também é apontada como uma das grandes mais-valias destes intercâmbios, permitindo aos professores expandir as suas capacidades pedagógicas. Por fim, mencionam o aperfeiçoamento das competências linguísticas, nomeadamente em inglês, como um benefício adicional (P9), contribuindo para o enriquecimento profissional e pessoal dos participantes.

A categoria valorização pessoal apresenta apenas 1 unidade de registo, tendo os inquiridos destacado a importância de conhecer aspetos da história e da cultura de outros povos e fazer novos amigos (P4). Este tipo de intercâmbio é valorizado por permitir o contacto com novas realidades sociais e culturais, criando oportunidades de desenvolvimento de laços pessoais e redes internacionais.

Os inquiridos reconhecem que a participação em mobilidades Erasmus é uma experiência valiosa tanto a nível cultural como profissional. A partilha cultural e de intercâmbio e a valorização educacional destacam-se como os principais motivos para a participação, com os docentes a enfatizarem a importância de contactar com diferentes culturas e sistemas de ensino, aprender novas metodologias e fortalecer os laços europeus. Estes projetos são vistos como essenciais para promover uma educação mais diversificada, inclusiva e inovadora, que apoia o desenvolvimento profissional dos docentes e o crescimento pessoal dos participantes.

5.1.13. Visão dos inquiridos relativamente ao futuro da UE

Neste ponto, procurou-se conhecer a visão dos inquiridos relativamente aos 3 objetivos definidos pela Comissão Europeia para a criação de um Espaço Europeu da Educação (EEE) até 2025:

- i) Criação de uma Europa em que aprender, estudar e fazer investigação não seja prejudicado por fronteiras;
- ii) Criação de um continente europeu onde estudar, aprender ou trabalhar noutro Estado-Membro se torne a norma bem como falar duas outras línguas, para além da língua materna;
- iii) Criação de um continente em que as pessoas têm um forte sentido da sua identidade como europeus, bem como do património cultural da Europa e da sua diversidade.

A análise destes três itens pareceu-nos importante de modo a obter uma visão das perceções dos respondentes sobre a mobilidade, a identidade europeia e a cooperação educacional. Estes itens refletem pilares essenciais do projeto europeu e a compreensão sobre como estes conceitos são valorizados e implementados na prática permitirá contribuir para a formulação de políticas mais eficazes, ajustadas às realidades do ensino e das necessidades de mobilidade dos diferentes profissionais no espaço europeu. Por outro lado, compreender como estes conceitos são valorizados e implementados na prática permitirá contribuir para a formulação de políticas mais eficazes, ajustadas às realidades do ensino e das necessidades de mobilidade dos diferentes profissionais no espaço europeu, no âmbito dos desafios e benefícios da criação de um EEE até 2025.

5.1.13.1. Criação de uma Europa sem Fronteiras na Educação, Estudo e Investigação

A este respeito, comecemos por analisar a tabela seguinte, a qual nos apresenta a opinião dos inquiridos sobre a “Criação de uma Europa sem Fronteiras na Educação, Estudo e Investigação”, destacando as respostas do Pessoal Docente, dos docentes envolvidos em mobilidades e dos docentes envolvidos apenas em outras atividades Erasmus+.

Tabela 41 – Perceção dos Inquiridos sobre a Criação de uma Europa sem Fronteiras na Educação, Estudo e Investigação

Grupo	Total	Concordo totalmente (5)		Concordo parcialmente (4)		Não tem opinião (3)		Discordo parcialmente (2)		Discordo totalmente (1)		Média ponderada
		Frequência		Frequência		Frequência		Frequência		Frequência		
		Absoluta	Relativa	Absoluta	Relativa	Absoluta	Relativa	Absoluta	Relativa	Absoluta	Relativa	
		(N)	(%)	(N)	(%)	(N)	(%)	(N)	(%)	(N)	(%)	
Pessoal Docente	50	35	70	14	28	1	2	-	-		-	4,68
Docentes (mobilidades)	30	22	73,33	8	26,67	-	-	-	-	-	-	4,73
Docentes (outras atividades Erasmus+)	19	13	68,42	5	26,31	1	5,26			-	-	4,63
Docentes não participantes em mobilidades ou em outras atividades Erasmus	1	-	-	1	100,00	-	-	-	-	-	-	4,00

Fonte: Inquérito por questionário.

No que diz respeito à "Criação de uma Europa em que aprender, estudar e fazer investigação não seja prejudicado por fronteiras", foi obtida uma média ponderada de 4,68, indicando uma forte concordância dos docentes relativamente à proposta de criação de uma Europa em que aprender, estudar e fazer investigação não seja prejudicado por fronteiras.

Regista-se uma forte concordância com este item, quer para os professores envolvidos em mobilidades Erasmus (média ponderada de 4,73), quer por parte dos

professores envolvidos apenas em outras atividades Erasmus (média ponderada de 4,63), embora esta seja mais elevada entre os docentes que participaram em mobilidades.

Através destes dados, poderemos inferir que os professores que participam em programas de mobilidade, como o Erasmus, valorizam os benefícios da integração europeia, o que os leva a desenvolver uma visão mais otimista e realista sobre a criação de um espaço educativo sem fronteiras.

5.1.13.2. Criação de um continente europeu onde estudar, aprender ou trabalhar noutro Estado-Membro se torne a norma bem como falar duas outras línguas, para além da língua materna.

A tabela seguinte apresenta a perceção dos inquiridos a respeito da normalização da mobilidade académica e profissional no espaço europeu, destacando as respostas do Pessoal Docente, dos docentes envolvidos em mobilidades e dos docentes envolvidos apenas em outras atividades Erasmus+.

Tabela 42 – Perceção dos Inquiridos sobre a Mobilidade Académica e Profissional

Grupo	Total	Concordo totalmente (5)		Concordo parcialmente (4)		Não tem opinião (3)		Discordo parcialmente (2)		Discordo totalmente (1)		Média ponderada
		Frequência		Frequência		Frequência		Frequência		Frequência		
		Absoluta	Relativa	Absoluta	Relativa	Absoluta	Relativa	Absoluta	Relativa	Absoluta	Relativa	
		(N)	(%)	(N)	(%)	(N)	(%)	(N)	(%)	(N)	(%)	
Pessoal Docente	50	27	54	20	40	2	4	1	2	-	-	4,46
Docentes (mobilidades)	30	17	56,67	13	43,33	-	-	-	-	-	-	4,57
Docentes (outras atividades Erasmus+)	19*	10	52,63	6	31,58	2	10,53	1	5,26			4,32
Docentes não participantes em mobilidades ou em outras atividades Erasmus	1			1	100,00							4,00

Fonte: Inquérito por questionário.

No que respeita à "Criação de um continente europeu onde estudar, aprender ou trabalhar noutro Estado-Membro se torne a norma", o pessoal docente regista uma média

ponderada de 4,46, o que indica uma forte concordância relativamente à importância da Europa como espaço para estudar, trabalhar e aprender outras línguas.

Os docentes envolvidos em mobilidades Erasmus apresentam uma média ponderada mais alta (4,57), refletindo uma perceção mais favorável e otimista sobre a mobilidade europeia para fins académicos e profissionais. As suas experiências diretas com o programa fortalecem a crença de que estudar e trabalhar noutros Estados-Membros pode efetivamente tornar-se uma prática comum.

Por outro lado, os professores envolvidos apenas em outras atividades Erasmus+ obtêm uma média ponderada de 4,32, o que sugere que, embora também valorizem a mobilidade, as suas experiências menos imersivas levam a uma visão mais moderada sobre a normalização destas práticas.

5.1.13.3. Criação de um continente em que as pessoas têm um forte sentido da sua identidade como europeus, bem como do património cultural da Europa e da sua diversidade.

A tabela seguinte apresenta a perceção dos inquiridos a respeito da “Identidade Europeia e Diversidade Cultural no Contexto Educacional” destacando as respostas do Pessoal Docente, dos Docentes Envolvidos em Mobilidades e dos Docentes Envolvidos apenas em outras atividades Erasmus+.

Tabela 43 – Perceção dos Inquiridos sobre a Identidade Europeia e a Diversidade Cultural no Espaço Europeu

Grupo	Total	Concordo totalmente (5)		Concordo parcialmente (4)		Não tem opinião (3)		Discordo parcialmente (2)		Discordo totalmente (1)		Média ponderada
		Frequência		Frequência		Frequência		Frequência		Frequência		
		Absoluta	Relativa	Absoluta	Relativa	Absoluta	Relativa	Absoluta	Relativa	Absoluta	Relativa	
		(N)	(%)	(N)	(%)	(N)	(%)	(N)	(%)	(N)	(%)	
Pessoal Docente	50	34	68	13	26	3	6	0	0	0	0	4,62
Professores (mobilidades)	30	22	73,33	8	26,67	0	0	0	0	0	0	4,73
Professores (outras atividades Erasmus+)	19	13	68,42	4	21,05	2	10,53	0	0	0	0	4,58
Docentes não participantes em mobilidades ou em outras atividades Erasmus	1			1	100,00							4,00

Fonte: Inquérito por questionário.

A Tabela 43 apresenta a opinião dos inquiridos acerca da "Identidade Europeia e Diversidade Cultural no Contexto Educacional", tendo sido obtida uma média ponderada de 4,62, o que indica uma perceção amplamente positiva em relação à valorização da identidade europeia e à diversidade cultural no contexto educativo.

Os docentes envolvidos em mobilidades Erasmus (média ponderada de 4,73) refletem uma perceção mais positiva, porventura devido à sua experiência direta em contextos europeus. Os resultados refletem a importância da cooperação europeia para o fortalecimento da identidade europeia e do património cultural, sendo que os docentes

com experiências de mobilidade demonstram uma percepção ainda mais consolidada desta realidade. Deste modo, estes dados destacam a importância de continuar a integrar atividades que promovam o espírito europeu e a pluralidade cultural no currículo escolar, reforçando tanto as oportunidades de mobilidade quanto as atividades locais que fomentem a reflexão e a valorização das culturas europeias.

Tabela 44 – Média ponderada das 3 questões

Grupo	Questão 1 (Europa sem Fronteiras)	Questão 2 (Mobilidade académica e profissional)	Questão 3 (Identidade Europeia)
Docentes (total)	4,68	4,46	4,62
Docentes (Mobilidades)	4,73	4,57	4,73
Docentes (outras atividades Erasmus+)	4,63	4,32	4,58

Fonte: Inquérito por questionário.

Os resultados evidenciam que o grupo de professores envolvidos em mobilidades, tem uma visão mais positiva e alinhada com os objetivos da União Europeia, particularmente no que se refere à mobilidade e à construção de uma identidade europeia. Tal sugere que a experiência de participar em programas de mobilidade tem uma influência significativa na percepção da importância da integração europeia no campo educacional.

Por outro lado, os professores envolvidos apenas em outras atividades Erasmus apresentam uma menor valorização desses temas, o que pode indicar que estas atividades, embora importantes, não proporcionam a mesma imersão na experiência europeia que a mobilidade oferece.

5.1.14. Síntese da análise e interpretação dos dados relativos à dimensão dos professores

- 1 - A maioria dos respondentes é do sexo feminino (74%); quase metade dos inquiridos tem mais de 20 anos de serviço (48%), o que demonstra uma experiência significativa e uma ligação forte ao agrupamento.
- 2 - Metade dos inquiridos leciona no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

- 3 - No que diz respeito à natureza da participação em iniciativas de cooperação europeia, a maioria dos inquiridos (60%) participou em mobilidades Erasmus/Comenius distribuídos pelos 3 níveis de ensino (1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico). 80% dos docentes (24) que participaram em mobilidades Erasmus, participaram, também, noutras atividades Erasmus e/ou na receção aos parceiros europeus, no AEJR.
- 4 - 80% dos docentes que participaram nas mobilidades atuaram como professores/educadores e 13% enquanto membros da direção.
- 5 - Quanto à frequência de participação nas mobilidades, a maioria dos docentes (50%) participou apenas numa mobilidade, enquanto 16,7% participou em mais de 5 mobilidades.
- 6 - Os principais destinos das mobilidades dos docentes foram países como a Itália, a Espanha, a Holanda e a Polónia. Estes países são, deste modo, responsáveis por uma parte significativa da troca de experiências e práticas pedagógicas proporcionadas aos docentes do AEJR. Relativamente às atividades desenvolvidas em sala de aula, estas envolvem países como a Espanha, a Itália, a Polónia e, também, a Turquia.
- 7 - De entre os projetos Erasmus em cujas mobilidades os inquiridos participaram, destacam-se "Erasmus+ Give me Five" (14,55%) e "Erasmus+ IMPACT" (12,73%), sendo, ainda, de destacar os projetos Erasmus+ "Z Generation in Digital Classroom", "Social Media", "Create, Share, Learn", "Drama" e "Freedom Without Chaos" (9,09% cada). A menção a estes projetos de mobilidade destaca os efeitos positivos das mobilidades no aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e no desenvolvimento pessoal dos docentes. Entre os projetos trabalhados em sala de aula, destacam-se os projetos Erasmus+ "Give me Five", "Head in the Clouds" e "E.Schools for the Future".
- 8 - As principais motivações apontadas pelos docentes para participarem nas mobilidades são a dimensão profissional, seguida das dimensões pessoal e da dimensão cultural e linguística.
- 9 - Relativamente à importância atribuída pelos docentes aos projetos em que participaram, destacam-se os contributos dos Projetos Erasmus+ para a partilha pedagógica entre docentes e com outras escolas europeias, para o

reforço da identidade e da cidadania europeia, e o contributo para o desenvolvimento pessoal e profissional dos participantes.

10 - É elevada, entre os docentes, a disponibilidade para participar em futuras mobilidades Erasmus+, demonstrando um forte interesse na continuidade destas atividades no AEJR e a abertura ao desenvolvimento de novas experiências de cooperação europeia, embora seja maior a predisposição por parte dos docentes que, anteriormente, já tinham participado em mobilidades.

11 - Relativamente à visão dos inquiridos sobre a criação de um Espaço Europeu de Educação até 2025, os dados evidenciam que o grupo de professores envolvidos em mobilidades tem, de modo geral, uma visão mais positiva e alinhada com os objetivos da União Europeia, nomeadamente no que se refere à mobilidade e à construção de uma identidade europeia.

5.2. Dimensão dos Alunos

Na dimensão dos alunos foram considerados dois perfis:

- Os alunos participantes em mobilidades Erasmus (no estrangeiro), entre 2006 e 2021;
- Os alunos participantes em atividades de cooperação no AEJR (1.º Ciclo do Ensino Básico, turmas PAFC –Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular), entre 2018 e 2021.

Alunos participantes em mobilidades Erasmus (no estrangeiro)

O universo dos inquiridos corresponde a 78 alunos que, entre 2006 e 2021, participaram em mobilidade Erasmus no âmbito dos projetos Comenius e Erasmus+.

O inquérito foi preenchido online, por **53 alunos**, o que corresponde a uma taxa de retorno de 67,9%.

Alunos participantes em atividades de cooperação no AEJR

(1.º Ciclo do Ensino Básico – Turmas/Alunos PAFC)

O universo destes inquiridos corresponde a **35** alunos do 5.º ano de escolaridade da Escola José Régio, os quais, no ano letivo anterior, integraram as turmas do quarto ano de escolaridade, de duas escolas do Ensino Básico (Escola Básica de Assentos e Escola Básica de Atalaião).

Estas turmas iniciaram, no ano letivo 2018/19, um trabalho conjunto no âmbito do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, tendo desenvolvido uma participação ativa nas atividades Erasmus, quer em virtude da participação das professoras titulares de turma em mobilidades do Projeto Erasmus+ “Freedom Without Chaos”, quer em virtude da participação, em outras mobilidades, dos professores coadjuvantes (que acompanhavam as turmas nas disciplinas de Inglês, Música, Expressões, TIC e Ciências Naturais).

Estes alunos e os seus docentes estiveram, de igual modo, envolvidos nas atividades e intercomunicação com os parceiros europeus dos projetos em desenvolvimento no referido período, nomeadamente nas atividades de receção que tiveram lugar no âmbito dos encontros Erasmus+ que decorreram no AEJR.

O inquérito por questionário foi preenchido online. Responderam ao questionário 35 inquiridos, o que corresponde a uma taxa de retorno de 100%.

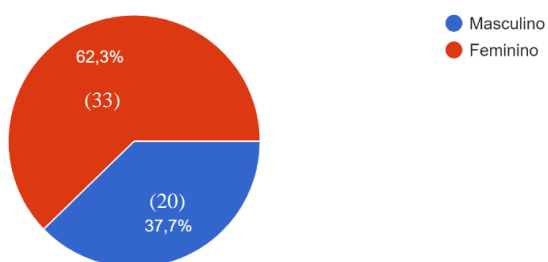
5.2.1. Caraterização do Perfil dos inquiridos

No que concerne à caraterização do perfil dos inquiridos, apresentaremos informação relativa ao género, idade, ano que frequenta e escola que frequentou no ano letivo anterior.

Género

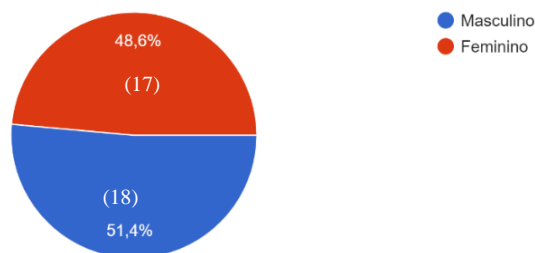
No que se refere ao género dos inquiridos, atentemos nos gráficos seguintes:

Gráfico 11 - Género (alunos participantes em mobilidades Erasmus)



Fonte: Inquérito por questionário.

Gráfico 12 - Género (alunos participantes, apenas, em outras atividades Erasmus/PAFC)



Fonte: Inquérito por questionário.

Alunos participantes em mobilidades (adiante designados Alunos Erasmus)

O gráfico 11 permite-nos verificar que, do total de 53 respondentes ao inquérito, 62,3% (33 indivíduos) corresponde ao sexo feminino e 37,7% (20 indivíduos) corresponde ao sexo masculino.

Alunos participantes em atividades de cooperação, mas não em mobilidades (adiante designados Alunos PAFC)

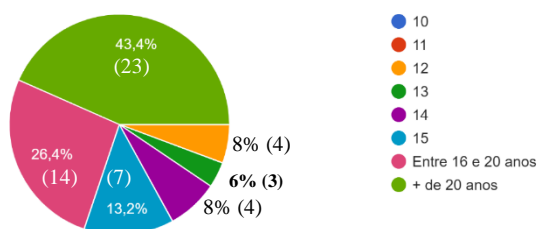
O gráfico 12 permite-nos verificar que, no total de 35 respondentes ao inquérito, 48,6% (17 indivíduos) corresponde ao sexo feminino e 51,4% (18 indivíduos) corresponde ao sexo masculino.

Em síntese, nas mobilidades há uma maior participação de alunos do sexo feminino, enquanto no caso dos alunos PAFC, a maioria dos participantes é do sexo masculino.

Idade

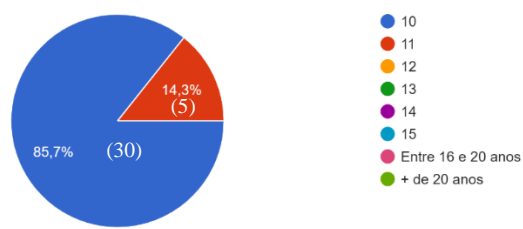
No que respeita à idade (à data do preenchimento do inquérito), analisemos os seguintes gráficos.

Gráfico 13 - Idade (alunos Erasmus)



Fonte: Inquérito por questionário.

Gráfico 14 - Idade (alunos PAFC)



Fonte: Inquérito por questionário.

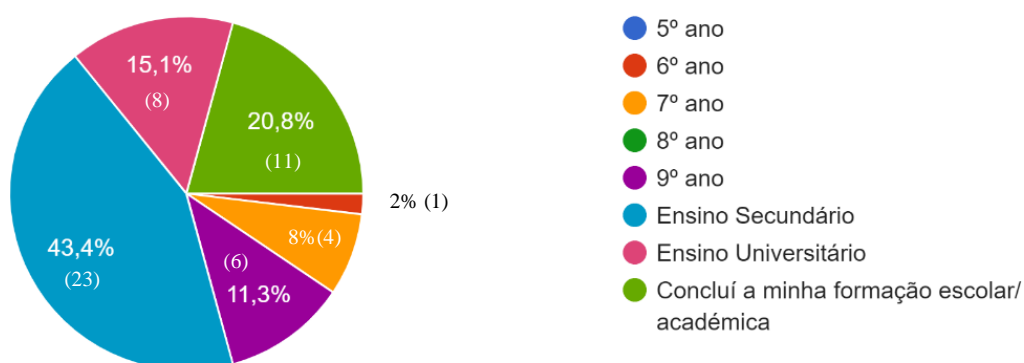
Em suma, verificamos que a distribuição etária dos alunos Erasmus, à data do inquérito, é bastante diversificada (superior aos 12 anos e com uma predominância de alunos mais velhos (superior aos 20 anos).

Por outro lado, os alunos PAFC formam um grupo mais homogéneo, em termos de idade, com todos os participantes a terem 10 ou 11 anos de idade.

Ano de escolaridade que frequenta

Relativamente à situação académica (à data do preenchimento do inquérito), os dados recolhidos apresentam-se no gráfico 15.

Gráfico 15 - Ano que frequenta (alunos Erasmus)



Fonte: Inquérito por questionário.

Alunos Erasmus

No que respeita ao ano de escolaridade que frequentam, 43,4% dos alunos Erasmus (23 indivíduos) frequenta o ensino secundário, 20,8% (11 indivíduos) concluiu a sua formação escolar/académica; 15,1% (8 indivíduos) frequenta o ensino universitário,

11,3% (6 indivíduos) frequenta o 9.º ano; 8% (4 indivíduos) frequenta o 7.º ano e 2% (1 indivíduo) frequenta o 6.º ano de escolaridade.

Alunos PAFC

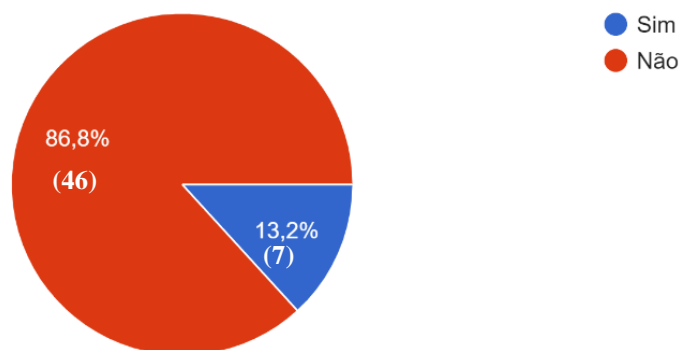
Relativamente aos alunos PAFC 100% (35 alunos), frequenta o quinto ano de escolaridade na Escola José Régio, em Portalegre.

O perfil académico atual dos ex-participantes em atividades de cooperação europeia do Programa Erasmus+ revela uma diversidade nos estágios educacionais, desde estudantes de ensino básico a indivíduos que já concluíram a sua formação académica.

Percurso escolar atual

Procurámos, de seguida, inquirir os alunos Erasmus acerca da sua situação académica atual, nomeadamente se continuam ou não a estudar no AEJR.

Gráfico 16 - Escola atual (Alunos Erasmus)



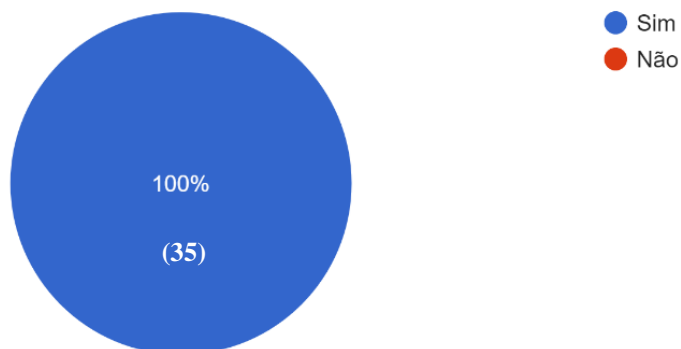
Fonte: Inquérito por questionário.

Relativamente à situação atual (alunos Erasmus) 13,2% (7 indivíduos) dos participantes continua a estudar no AEJR; 86,8% (46 indivíduos) já não estuda no AEJR.

Relativamente à ocupação atual dos inquiridos, as respostas abertas referem, maioritariamente, a frequência do ensino secundário e do ensino

superior, tendo, inclusive, alguns participantes terminado a sua formação académica/profissional.

Gráfico 17 - Escola atual (Alunos PAFC)



Fonte: Inquérito por questionário.

Relativamente aos alunos PAFC, a análise do gráfico permite-nos concluir que a totalidade dos inquiridos (100%, 35 alunos) continua a estudar no Agrupamento de Escolas José Régio.

5.2.2. Momento de contacto e formas de conhecimento das atividades de cooperação europeia

5.2.2.1. Momento de contacto com as atividades de cooperação europeia no AEJR

Relativamente momento de contacto dos alunos com as atividades de cooperação europeia no AEJR, atentemos nas tabelas seguintes.

Tabela 45 – Momento de contacto com as atividades de cooperação europeia no AEJR
(alunos Erasmus)

Alunos Erasmus		
Ano de Escolaridade	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
8.º ano	15	28,3
7.º ano	10	18,9
5.º ano	10	18,9
9.º ano	4	7,5
6.º ano	9	16,9
4.º ano	2	3,8
1.º ano	2	3,8
2.º ano	1	1,9
Total	53	100,0

Fonte: Inquérito por questionário.

Alunos Erasmus

A partir da análise da tabela 45, podemos concluir que 54,7% (29 alunos) contactaram, pela primeira vez, com as atividades de cooperação quando já frequentavam o 3.º Ciclo do Ensino Básico (7.º, 8.º e 9.º anos).

Tabela 46 – Momento de contacto com as atividades de cooperação europeia no AEJR (alunos PAFC)

Alunos PAFC		
Ano de Escolaridade	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
1.º ano	17	48,6
Jardim de Infância	5	14,3
2.º ano	7	20
3.º ano	3	8,6
4.º ano	2	5,7
5.º ano	1	2,9
Total	35	100

Fonte: Inquérito por questionário.

Alunos PAFC

A análise da tabela 46, indica-nos que 48,6% dos alunos PAFC (17 indivíduos) teve contacto com as atividades de cooperação europeia no 1.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A análise das tabelas revela diferenças nos momentos do primeiro contacto com atividades de cooperação europeia entre os alunos Erasmus e os alunos PAFC: os alunos PAFC entraram em contacto com as atividades de cooperação europeia mais precocemente, nos primeiros anos de escolaridade; os alunos Erasmus têm contacto mais tardio, no decorrer dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico.

5.2.2.2. Formas de conhecimento das atividades de cooperação europeia no AEJR.

Em relação à questão “Como conheceste as atividades/projetos de cooperação europeia no AEJR?”, analisemos os quadros seguintes.

Alunos Erasmus

A tabela seguinte permite-nos analisar os dados relativos às formas de conhecimento das atividades/projetos de cooperação europeia no AEJR, por parte dos alunos Erasmus.

Tabela 47 – Formas de conhecimento das atividades/projetos de cooperação europeia no AEJR
(alunos Erasmus)

Alunos Erasmus		
Formas de conhecimento das atividades/projetos de cooperação europeia no AEJR	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
Através do/da professor(a) titular/diretor(a) de turma	30	30,93
Através dos professores /atividades em sala de aula	25	25,77
Através das visitas dos parceiros Erasmus+	21	21,65
Através das mobilidades	14	14,43
Através dos colegas/amigos	5	5,15
Através dos pais	1	1,03
Diretor da Escola	1	1,03
Total	97	100,00

Fonte: Inquérito por questionário.

Relativamente aos alunos Erasmus, a partir dos dados recolhidos na Tabela 47, concluímos que a forma de conhecimento que reuniu maior número de referências foi o Professor Titular de Turma/Diretor de Turma (30 referências) e os Professores/atividades em sala de aula (25 referências). Destacou-se, ainda, o item “Através das visitas dos parceiros Erasmus+” (21 referências).

Alunos PAFC

A tabela seguinte permite-nos analisar os dados relativos à forma de conhecimento das atividades/projetos de cooperação europeia no AEJR, por parte dos alunos PAFC.

Tabela 48 – Formas de conhecimento das atividades/projetos de cooperação europeia no AEJR?
(alunos PAFC)

Alunos PAFC		
Formas de conhecimento das atividades/projetos de cooperação europeia no AEJR	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
Através do(a) professor(a) titular/diretor(a) de turma	26	39,39
Através das visitas dos parceiros Erasmus+	20	30,30
Através dos Professores/atividades em sala de aula	15	22,73
Através dos colegas/amigos	2	3,03
Através dos pais	2	3,03
Outros	1	1,52
Total	66	100,00

Fonte: Inquérito por questionário.

As formas de conhecimento que reuniram maior número de respostas foram o Professor Titular/Diretor de Turma (26 referências) e as visitas dos parceiros Erasmus (20 referências).

A análise dos dados evidencia que, tanto para alunos Erasmus quanto para alunos PAFC, uma das principais formas de conhecimento das atividades e projetos de cooperação europeia, no AEJR, é através dos professores (titular e diretor de turma).

Destacaram-se, ainda, outras formas de contacto, como as atividades em sala de aula (alunos Erasmus) e as visitas dos parceiros Erasmus+ (alunos PAFC).

5.2.3. Países envolvidos nas atividades de cooperação europeia em sala de aula

Relativamente aos países indicados pelos alunos Erasmus+, como estando envolvidos nas atividades de cooperação europeia, atentemos na tabela seguinte:

Tabela 49 - Países envolvidos em atividades de cooperação em sala de aula (alunos participantes em mobilidades Erasmus+)

Alunos Erasmus		
País	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
Polónia	27	17,53
Itália	26	16,88
Espanha	21	13,64
Turquia	18	11,69
Roménia	18	11,69
Grécia	8	5,19
Macedónia do Norte	7	4,55
Eslovénia	5	3,25
Bulgária	4	2,60
Finlândia	4	2,60
Croácia	4	2,60
País de Gales (UK)	4	2,60
Lituânia	2	1,30
Malta	1	0,65
Chipre	1	0,65
Eslováquia	1	0,65
Inglaterra	1	0,65
Estónia	1	0,65
Reino Unido	1	0,65
Total	154	100,00

Fonte: Inquérito por questionário.

No que diz respeito aos alunos Erasmus, a análise da Tabela 49 destaca a predominância de países da União Europeia para a realização das mobilidades por parte dos alunos, nomeadamente a Polónia e a Itália (com 27 e 26 referências, respetivamente), seguidos por Espanha (21 referências) e Turquia e Roménia (com 18 referências cada).

No que se refere aos países indicados pelos alunos PAFC, envolvidos nas atividades de cooperação europeia, atentemos na tabela seguinte:

Tabela 50 – Países envolvidos em atividades de cooperação em sala de aula (alunos PAFC - participantes, apenas, em outras atividades Erasmus+)

Alunos PAFC		
País	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
Espanha	31	15,42
Itália	28	13,93
Turquia	27	13,43
Polónia	23	11,44
Roménia	15	7,46
Eslováquia	8	3,98
França	8	3,98
Eslovénia	8	3,98
Holanda	7	3,48
Bulgária	7	3,48
Malta	6	2,99
País de Gales (UK)	6	2,99
República Checa	5	2,49
Lituânia	5	2,49
Grécia	5	2,49
Chipre	4	1,99
Finlândia	3	1,49
Macedónia do Norte	3	1,49
Letónia	2	1,00
Total	201	100,00

Fonte: Inquérito por questionário.

Relativamente aos países envolvidos nas atividades desenvolvidas em sala de aula, as duas tabelas analisadas (Alunos Erasmus+ e Alunos PAFC) mostram uma forte presença nas atividades de cooperação europeia de países como Espanha, Itália, Turquia e Polónia, destacando-se entre os países mais mencionados.

5.2.4 Identificação das atividades de cooperação europeia (Erasmus+) desenvolvidas na escola/em sala de aula.

5.2.4.1. Atividades

No que respeita à questão “Em que atividades Erasmus+ participaste na tua escola/sala de aula?”, relativamente aos alunos Erasmus, analisemos a tabela seguinte.

Tabela 51 – Participação em atividades na escola/sala de aula (alunos Erasmus)

Alunos Erasmus		
Atividade	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
Comemoração do Dia da Europa	33	15,07
Atividades de recepção aos parceiros europeus no AEJR	23	10,50
Visitas Culturais com os parceiros Europeus	20	9,13
Trabalhos de pesquisa sobre os países Europeus	19	8,68
Atividades/apresentações em sala de aula com a presença dos parceiros	18	8,22
Atividades dos Clubes Europeus/Erasmus+	15	6,85
Gravação de vídeos/mensagens para escolas parceiras	15	6,85
Jornadas Pedagógicas do AEJR - (Apresentação Erasmus)	14	6,39
Escrita de cartas/envio de trabalhos para as escolas parceiras	14	6,39
Erasmus Days	8	3,65
Videoconferências com os parceiros europeus	8	3,65
Atividades de cooperação europeia desenvolvidas pelos animadores	8	3,65
País Mistério do Mês	7	3,20
Atividades - Ciência Divertida - Projeto Head in the Clouds	7	3,20
Atividades de Robótica	6	2,74
Mobilidades	2	0,91
Não me recordo	2	0,91
Total	219	100,00

Fonte: Inquérito por questionário.

A partir da análise da Tabela 51, relativa aos alunos Erasmus, verificamos que as atividades que reuniram maior número de respostas foram: a comemoração do dia da Europa (33 respostas); as atividades de recepção aos parceiros europeus no AEJR (23 respostas); as visitas culturais com os parceiros europeus (20 respostas); trabalhos de pesquisa sobre os países europeus (19 respostas) e atividades/apresentações em sala de aula com a presença dos parceiros (18 respostas). Outras atividades incluem Atividades dos Clubes Europeus/Erasmus+, Gravação de vídeos/mensagens para escolas parceiras, Jornadas Pedagógicas do AEJR - (Apresentação Erasmus), entre outras.

Os dados revelam um amplo envolvimento dos alunos em ações ligadas aos programas Erasmus+ e à cooperação europeia através de um conjunto de atividades/abordagens/desafios, os quais contribuíram para enriquecer a dimensão europeia da educação no AEJR.

Alunos PAFC

No que respeita à questão “Em que atividades Erasmus+ participaste na tua escola/sala de aula?” e relativamente aos alunos PAFC, analisemos a tabela seguinte.

Tabela 52 – Participação em atividades na escola/sala de aula (alunos PAFC)

Alunos PAFC		
Atividade	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
Comemoração do Dia da Europa	31	10,58
Gravação de vídeos/mensagens para escolas parceiras	30	10,24
Atividades/apresentações em sala de aula com a presença dos parceiros europeus	28	9,56
País Mistério do Mês	28	9,56
Escrita de cartas/envio de trabalhos para as escolas parceiras	28	9,56
Videoconferências com os parceiros europeus	26	8,87
Atividades Ciência Divertida - Projeto Head in the Clouds	26	8,87
Construção/Pintura de bandeiras sobre os países europeus	24	8,19
Atividades de receção aos parceiros europeus no AEJR	21	7,17
Atividades de cooperação europeia desenvolvidas pelos animadores	15	5,12
Erasmus Days	13	4,44
Atividades dos clubes europeus	8	2,73
Visitas culturais com os parceiros	7	2,39
Atividades de Robótica (AEJR, ESTG/A.E. Bonfim)	5	1,71
Jornadas Pedagógicas	2	0,68
Não me recordo	1	0,34
Total	293	100,00

Fonte: Inquérito por questionário.

A análise dos dados da Tabela 52 evidencia que os alunos PAFC participaram em várias atividades Erasmus+, refletindo o foco na dimensão europeia da educação e a ligação entre o currículo escolar e a dimensão da cooperação europeia.

As atividades que reúnem maior número de respostas são a "Comemoração do Dia da Europa" (31 respostas) e a "Gravação de vídeos/mensagens para escolas parceiras" (30 respostas).

Outras atividades que reúnem, também, um elevado número de respostas, incluem: Atividades/apresentações em sala de aula com a presença dos parceiros europeus; País Mistério do Mês; Escrita de cartas/envio de trabalhos para as escolas parceiras; Videoconferências com os parceiros europeus; Atividades Ciência Divertida - Projeto Head in the Clouds; Construção/Pintura de bandeiras sobre os países europeus e atividades de receção aos parceiros europeus no AEJR.

A análise dos dados referentes às atividades preferidas pelos alunos Erasmus e PAFC, permite-nos constatar que a "Comemoração do Dia da Europa" é uma atividade que reúne um elevado número de respostas, em ambos os grupos.

5.2.4.2. Projetos

A partir dos dados recolhidos acerca da questão “Em quais destes projetos europeus te recordas de teres trabalhado ativamente?” (relativamente aos alunos Erasmus) foi construída a seguinte tabela:

Alunos Erasmus

Tabela 53 – Participação em projetos Erasmus+
(alunos Erasmus)

Alunos Erasmus		
Projeto Erasmus+	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
Z Generation in Digital Classroom (2016-2018)	13	14,44
Give me Five (2017-2019)	11	12,22
Head in the Clouds (2014-2016)	10	11,11
Create, Share, Learn (2018-2021)	8	8,89
Drama - Promover a iniciativa e o empreendedorismo através do Drama (2018-2021)	7	7,78
Forever Europe (2011-2013)	7	7,78
Social Media - Using Social Media Rationally Efficiently and Safely (2018-2021)	6	6,67
E.Schools for the Future(2020-2023)	6	6,67
NEAC - Rede Europeia da Cultura Alimentar (2006-2008)	3	3,33
Amazing Europe (2008-2010)	3	3,33
IMPACT (2017-2019)	3	3,33
Freedom Without Chaos (2018-2020)	2	2,22
Euro School Links (2011-2013)	2	2,22
Não me recordo	9	10,00
Total	90	100,00

Fonte: Inquérito por questionário.

A partir da análise da Tabela 53, verificamos que, relativamente aos alunos Erasmus, os projetos Erasmus+ que registam maior participação são:

- i) "Z Generation in Digital Classroom (2016-2018)", reuniu 13 referências (14,44%);
- ii) "Give me Five (2017-2019)", reuniu 11 referências (12,22%);
- iii) "Head in the Clouds", reuniu 10 referências (11,11%).

De realçar que 25% dos inquiridos não se recordava do nome dos projetos em que tinha participado.

Os projetos Erasmus+ que reúnem maior número de respostas refletem uma variedade de iniciativas educativas com diferentes focos, desde a introdução de tecnologia digital na sala de aula (Z Generation in Digital Classroom), a educação ambiental, o ensino experimental das ciências (Head in the Clouds) e a promoção de competências sociais e culturais (Give me Five).

Alunos PAFC

Relativamente à opinião dos Alunos PAFC ("Em quais destes projetos europeus te recordas de teres trabalhado ativamente?") analisemos a tabela seguinte:

Tabela 54 - Participação em projetos Erasmus+
(alunos PAFC)

Alunos PAFC		
Projeto Erasmus+	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
Give me Five (2017-2019)	16	15,38
E.Schools for the Future(2020-2023)	14	13,46
Drama - Promover a iniciativa e o empreendedorismo através do Drama (2018-2021)	13	12,50
Create, Share, Learn (2018-2021)	10	9,62
Social Media - Using Social Media Rationally, Efficiently and Safely (2018-2021)	9	8,65
Freedom Without Chaos (2018-2020)	8	7,69
Head in the Clouds (2014-2016)	8	7,69
Z Generation in Digital Classroom (2016-2018)	7	6,73
IMPACT (2017-2019)	6	5,77
Amazing Europe (2008-2010)	2	1,92
NEAC - Rede Europeia da Cultura Alimentar (2006-2008)	1	0,96
Não me recordo (total)	10	9,62

Alunos PAFC		
Total	104	100,00

Fonte: Inquérito por questionário.

Relativamente aos projetos Erasmus+ indicados pelos alunos PAFC, como trabalhados na sala de aula, 15,38% (16 referências) das respostas são relativas ao projeto “Give me Five (2017-2019)”; 13,46% (14 referências) sobre o projeto “E.Schools for the Future (2020-2023)”; 12,50% (13 referências) relativas ao projeto “Drama - Promover a iniciativa e o empreendedorismo através do Drama (2018-2021)”.

Nos restantes projetos registaram-se entre 1 e 10 referências. De realçar que 9,6% dos inquiridos (10 referências) não se recordava do nome dos projetos em que tinha participado.

Numa análise comparativa entre os dois grupos de alunos, verificamos que os alunos PAFC participaram em projetos Erasmus mais recentes, como "Give me Five" e "Z Generation in Digital Classroom", evidenciando o interesse por temas atuais como a tecnologia digital. Os alunos Erasmus, nas suas respostas, focaram-se, sobretudo, em competências digitais, sociais e culturais.

De um modo geral, os alunos Erasmus referem atividades de intercâmbio cultural e académico, enquanto os alunos PAFC referenciam um conjunto de atividades com abordagens multidisciplinares e ligadas ao currículo.

5.2.5. Intervenientes nas atividades de cooperação europeia

Analizamos, de seguida, os dados referentes aos intervenientes nas atividades de cooperação europeia.

Alunos Erasmus

Relativamente à questão “Com quem participaste nas atividades de cooperação europeia (na escola/em sala de aula)?” (alunos Erasmus), analisemos a tabela seguinte.

Tabela 55 – Intervenientes nas atividades de cooperação europeia
(na escola/em sala de aula - alunos Erasmus)

Alunos Erasmus		
Intervenientes nas atividades	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
Coordenador Erasmus/Comenius	27	20,61
Diretor de turma/Professor titular da turma	24	18,32
Outros professores	22	16,79
Professor de Inglês	15	11,45
Parceiros europeus	13	9,92
Diretora/Direção	10	7,63
Pais e família	7	5,34
Professor(a) de Espanhol	3	2,29
Professor(a) de História	3	2,29
Professor(a) de Educação Física	3	2,29
Professor(a) de Expressões	2	1,53
professor de História	1	0,76
Professor(a) de Música	1	0,76
Total	131	100,00

Fonte: Inquérito por questionário.

Os dados da Tabela 55 identificam 131 respostas e permitem-nos concluir que os alunos Erasmus desenvolveram atividades de cooperação europeia na escola ou em sala de aula, acompanhados pelo coordenador Erasmus (27 respostas), seguido do diretor de turma/professor titular de turma (24 respostas) e de outros professores não especificados (22 respostas).

Esta distribuição reflete uma diversidade de envolvimento nas atividades, com destaque para a relevância dos coordenadores e dos diretores de turma/docentes no processo de cooperação europeia.

Alunos PAFC

Relativamente à questão “Com quem participaste nas atividades de cooperação europeia (na escola/em sala de aula)?” (alunos PAFC), analisemos a tabela seguinte.

Tabela 56 – Intervenientes nas atividades de cooperação europeia (na escola/em sala de aula - alunos PAFC)

Alunos PAFC		
Intervenientes nas atividades	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
Diretor de turma/Professor titular da turma	26	23,85
Animadores	16	14,68
Coordenador Erasmus/Comenius	15	13,76
Professor(a) de Inglês	15	13,76
Professor(a) de Música	5	4,59
Pais/Família	7	6,42
Parceiros Europeus	7	6,42
Outros professores	4	3,67
Diretora/Direção	3	2,75
Professor(a) de Português	3	2,75
Professor de Educação Física	3	2,75
Professor(a) de História	2	1,83
Professor(a) de Cidadania	1	0,92
Professor(a) TIC	1	0,92
Professor(a) de Expressões	1	0,92
Total	109	100,00

Fonte: Inquérito por questionário.

Relativamente à questão “Com quem participaste nessas atividades?” (alunos PAFC), analisando os dados da Tabela 56, verificamos um total de 109 respostas, com 23,85% (26 referências) relativas ao Diretor de turma/Professor titular da turma, seguido pelos Animadores, com 14,68% (16 referências), pelos Coordenadores Erasmus/Comenius e pelos Professores de Inglês, ambos com 13,76% (15 referências cada).

Esta distribuição evidencia uma diversidade de intervenientes, com ênfase no papel do Diretor de Turma, dos Animadores, do Coordenador Erasmus/Comenius e do Professor(a) de Inglês, refletindo a abrangência das atividades desenvolvidas no âmbito do PAFC, as quais envolveram diferentes áreas disciplinares.

Relativamente aos participantes nas atividades de cooperação europeia, quer os alunos das mobilidades, quer os alunos que participam em sala de aula/escola, destacam a participação dos diretores de turma/professor titular de turma e o coordenador Erasmus.

Famílias de acolhimento de estudantes de outros países participantes

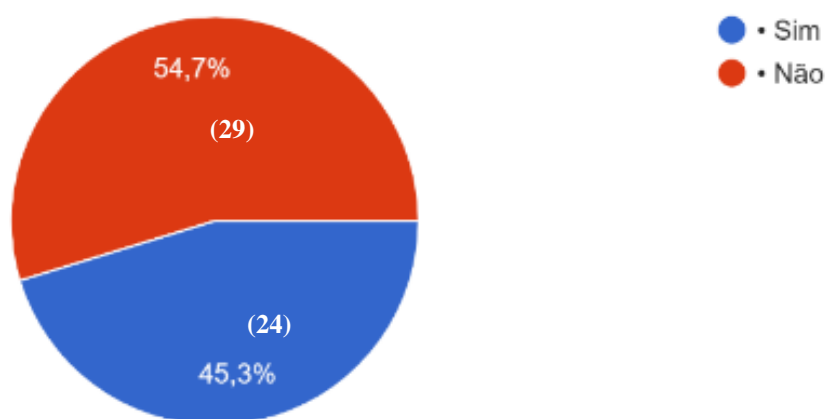
em mobilidades.

Procurámos, ainda, conhecer sobre a participação dos alunos e das suas famílias, enquanto famílias de acolhimento de estudantes de outros países participantes em mobilidades.

No que respeita à questão “A tua família acolheu estudantes dos projetos europeus?”, atentemos nos gráficos seguintes.

Alunos Erasmus

Gráfico 18 - Famílias de acolhimento (alunos Erasmus)

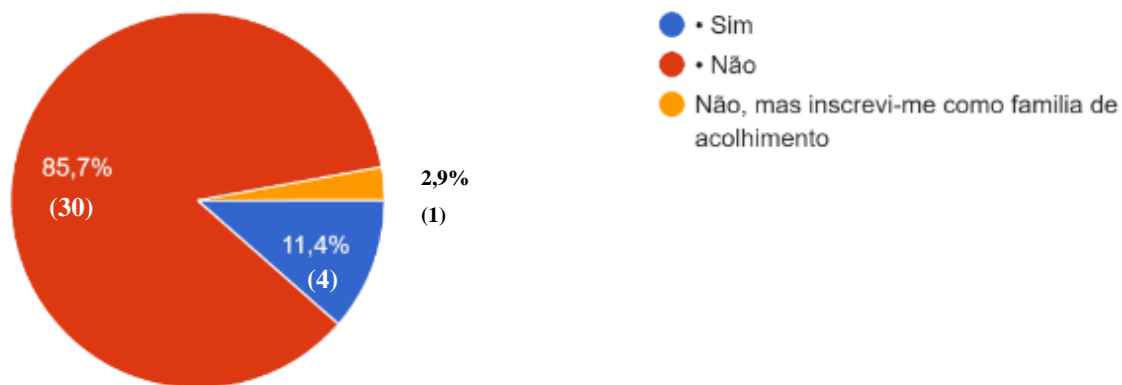


Fonte: Inquérito por questionário.

Relativamente aos alunos Erasmus, mais de metade (54,7%, 29 indivíduos) respondeu que a sua família não acolheu estudantes Erasmus na sua casa e 45,3% (24 indivíduos), indicou ter sido família de acolhimento.

Alunos PAFC

Gráfico 19 - Famílias de acolhimento (alunos PAFC)



Fonte: Inquérito por questionário.

Nos alunos PAFC, 11,4% (4 indivíduos) respondeu que a sua família acolheu estudantes Erasmus na sua casa; 85,6% (30 indivíduos), indicou não ter recebido e 2,9% (1 indivíduo) indicou não ter recebido, mas ter-se inscrito como família de acolhimento.

Quando questionados se pretendiam continuar a ser (ou vir a constituir-se como) família de acolhimento, no futuro:

- i) 64% dos alunos Erasmus que já tinham participado em mobilidades respondeu afirmativamente (34 indivíduos);
- ii) 60% dos alunos PAFC (21 indivíduos) também respondeu afirmativamente.

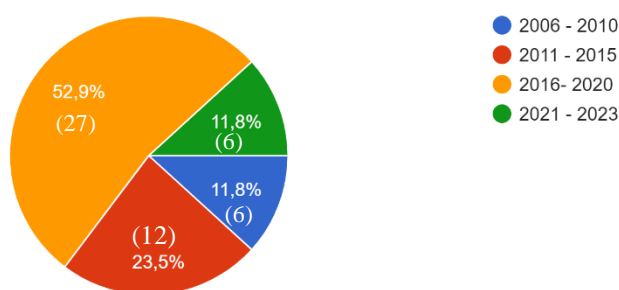
Em suma, nos dois grupos de alunos, mais de metade manifestou vontade em constituir-se como família de acolhimento, no futuro.

5.2.6. Caraterização das Mobilidades Erasmus+

5.2.6.1. Período em que decorreram as mobilidades

Relativamente ao período em que decorreram as mobilidades Erasmus+ (ou Comenius), poderemos analisar os dados do gráfico seguinte. Dos 53 alunos, 2 não responderam, por terem participado em mobilidades virtuais durante o período de pandemia.

Gráfico 20 - Período em que decorreram as mobilidades (Alunos Erasmus)



Fonte: Inquérito por questionário.

A análise do período em que decorreram as mobilidades dos alunos Erasmus revela que a maioria das experiências ocorreu no período de 2016 a 2020 (52,9%). Este período mais recente reflete um aumento nas oportunidades de mobilidade, proporcionados pelo desenvolvimento de 9 projetos Erasmus+ (sete dos quais em simultâneo). O segundo período mais referido é período 2011-2015 (23,5% dos inquiridos), indiciando uma continuidade das mobilidades ao longo da última década.

A referência ao período 2021-2023 sugere que houve uma redução das mobilidades, quando comparado com o período anterior. As mobilidades neste período, de pandemia, apresentam um valor semelhante ao período 2006-2010, período em que decorria apenas um projeto Comenius, de cada vez.

Se a maior atividade de mobilidade dos alunos Erasmus ocorreu entre 2016 e 2020 (impulsionado por uma conjuntura interna favorável à aprovação dos desafios de internacionalização propostos pelo coordenador Erasmus+), a redução das mobilidades nos anos mais recentes, por sua vez, sugere impactos de fatores externos, como restrições de viagem devido à pandemia global. Tais dados reforçam a importância de desenvolver estratégias resilientes para manter e adaptar a mobilidade internacional em face de

desafios globais, garantindo que os alunos continuem a ter oportunidades valiosas de aprendizagem intercultural mesmo em períodos de incerteza.

5.2.6.2. Países em que decorreram as mobilidades

No que respeita aos países em que decorrem as mobilidades (Alunos Erasmus) verifiquemos a tabela seguinte.

Tabela 57 – País em que decorreu a mobilidade (Alunos Erasmus)

Alunos Erasmus		
País	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
Itália	17	28,33
Polónia	11	18,33
Espanha	5	8,33
Grécia	5	8,33
Eslovénia	4	6,67
Turquia	3	5,00
Macedónia do Norte	3	5,00
Roménia	3	5,00
Finlândia	3	5,00
País de Gales (UK)	3	5,00
Reino Unido	3	5,00
Total	60	100,00

Fonte: Inquérito por questionário.

Relativamente aos países onde decorreram as mobilidades dos alunos verificamos um maior envolvimento de países da União Europeia como a Itália, a Polónia, a Espanha e a Grécia que reúnem 38 referências (de um total de 60 referências.)

Há, ainda, referência a outros países, embora com menor expressão (Eslovénia, Turquia, Macedónia do Norte, Roménia, Finlândia, País de Gales (UK) e Reino Unido).

Esta diversidade dos dados obtidos relativamente aos destinos das mobilidades não apenas enriquece a experiência educacional dos alunos ao expô-los a diferentes culturas e sistemas educacionais, prepara os alunos para serem cidadãos globais competentes e conscientes e fortalece o perfil internacional do agrupamento, promovendo uma educação inclusiva e globalizada.

5.2.6.3. Mobilidades por projeto

Relativamente à participação nas mobilidades dos Projetos Erasmus (Alunos Erasmus) atentemos na tabela seguinte.

Tabela 58 – Participação em mobilidades (por projeto - Alunos Erasmus)

Alunos Erasmus		
Projeto	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
Z Generation in Digital Classroom (2016-2018)	11	19,64
Give me Five (2017-2019)	8	14,29
E.Schools for the Future (2020-2023)	6	10,71
Create, Share, Learn (2018-2021)	6	10,71
Social Media - Utilização Segura, Eficiente e Racional (2018-2021)	6	10,71
Forever Europe (2011-2013)	6	10,71
Drama - Promover a iniciativa e o empreendedorismo (2018-2021)	4	7,14
Head in the Clouds (2014-2016)	3	5,36
Amazing Europe (2008-2010)	2	3,57
NEAC - Rede Europeia da Cultura Alimentar (2006-2008)	2	3,57
Euro School Links (2010-2012)	2	3,57
Total	56	100,00

Fonte: Inquérito por questionário.

A análise dos dados da Tabela 58 demonstra a diversidade de projetos Erasmus em que os alunos do Agrupamento de Escolas José Régio participaram durante as suas mobilidades, com destaque para o projeto "Z Generation in Digital Classroom 2016-2018" o qual apresenta o maior número de referências (11), correspondendo a 19,64%, seguido do projeto Erasmus+ "Give me Five 2017-2019" com 8 referências (14,29%).

Estes projetos refletem o compromisso do agrupamento com uma abordagem pedagógica diversificada, abrangendo áreas temáticas como tecnologia, competências digitais, criatividade, empreendedorismo e responsabilidade social e ambiental.

A participação dos alunos nas mobilidades destes projetos reforça a dimensão europeia da educação, permitindo-lhes explorar diferentes culturas, aprender novas línguas, bem como desenvolver competências interculturais.

5.2.6.4. Atividades desenvolvidas nas mobilidades Erasmus

Para analisarmos as atividades desenvolvidas durante as mobilidades pelos alunos Erasmus, atentemos na tabela seguinte:

Tabela 59 - Atividades desenvolvidas durante as mobilidades Alunos Erasmus

Alunos Erasmus		
Atividades	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
Atividades desportivas	47	29,01
Atividades em sala de aula em língua inglesa/noutra língua	42	25,93
Workshops/Atividades do projeto	36	22,22
Atividades com a família de acolhimento	32	19,75
Visitas de estudo/atividades culturais	3	1,85
Outras	2	1,23
Total	162	100,00

Fonte: Inquérito por questionário.

A análise da Tabela 59 revela que as atividades desportivas (29,01% - 47 respostas) são as mais referenciadas pelos alunos durante as mobilidades. De acordo com as respostas dos inquiridos, as mobilidades Erasmus oferecem uma experiência educativa e cultural, com ênfase na aprendizagem desportiva, linguística e cultural.

Procurámos, de igual modo, conhecer, da lista de atividades referidas, quais aquelas pelas quais os participantes revelaram maior preferência.

Tabela 60 - Atividades mais valorizadas durante as mobilidades (Alunos Erasmus)

Alunos Erasmus		
Atividade	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
Visitas de estudo/atividades culturais	33	34,02
Atividades com a família de acolhimento	22	22,68
Workshops/Atividades do projeto	19	19,59
Atividades em sala de aula em língua inglesa /noutra língua	12	12,37
Atividades desportivas	11	11,34
Total	97	100,00

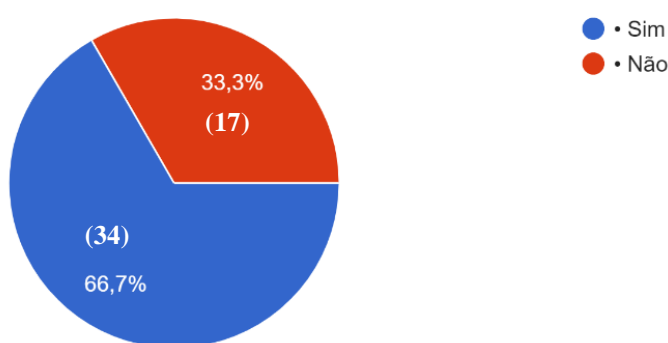
Fonte: Inquérito por questionário.

A análise da Tabela 60 indica-nos que as atividades preferidas pelos alunos Erasmus, durante as mobilidades, foram as visitas de estudo/atividades culturais, com 34,02% (33 referências), seguidas pelas atividades com a família de acolhimento, que representam 22,68% (22 referências), evidenciando a sua preferência por experiências culturais e sociais.

5.2.6.5. Manutenção de contactos com alunos Erasmus

Relativamente aos alunos que participaram em mobilidades Erasmus no estrangeiro e no que concerne à questão “Mantiveste contacto com algum dos colegas estrangeiros, após a mobilidade?”, analisemos os dados do gráfico seguinte.

Gráfico 21 - Manutenção de contactos com alunos Erasmus



Fonte: Inquérito por questionário.

Relativamente aos 51 alunos respondentes², 67% (34 indivíduos) respondeu ter mantido contactos com os colegas estrangeiros da mobilidade Erasmus; 33% (17 indivíduos) respondeu negativamente.

² Dos 53 respondentes, dois alunos participaram, apenas em mobilidades virtuais devido à Pandemia Covid 19, não tendo respondido a esta questão.

Formas de contacto

No que respeita às formas de manutenção de contactos por parte dos alunos Erasmus, verifiquemos a tabela abaixo.

Tabela 61 - Formas de manutenção de contactos com as famílias de acolhimento (Alunos Erasmus)

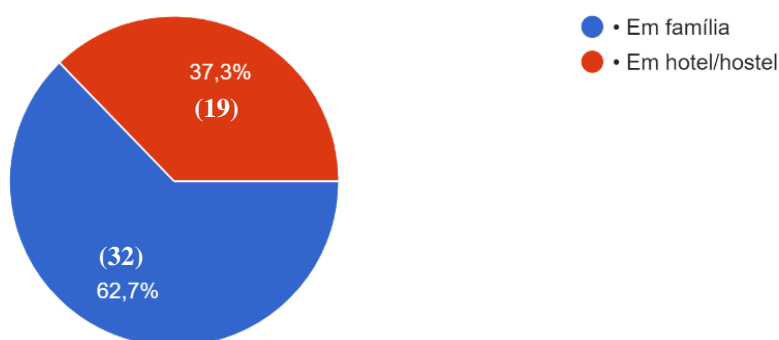
Alunos Erasmus		
Forma de contacto	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
Redes sociais	24	70,6
Email ou carta;	7	20,6
Visitas	2	5,9
Atividades escolares	1	2,9
Total	34	100,00

Fonte: Inquérito por questionário.

De acordo com os dados da Tabela 61, 70,6% dos alunos Erasmus refere ter mantido contacto com outros alunos europeus sobretudo através das redes sociais (24 referências); por email ou carta (7 referências), existindo, igualmente, referências a visitas pessoais e atividades escolares.

5.2.6.6. Alojamento durante a mobilidade

Gráfico 22 - Alojamento durante a mobilidade (Alunos Erasmus)



Fonte: Inquérito por questionário.

Dos 51 respondentes, 63% (32 indivíduos) respondeu “em família” e 37% (19 indivíduos) respondeu “Em hostel/hotel”.

5.2.6.7. Razões da participação em mobilidades Erasmus/Comenius

Acerca da questão “Que razões te levaram a participar nas mobilidades Comenius/Erasmus+”, analisemos a tabela seguinte.

Tabela 62 - Razões da participação em mobilidades Erasmus/Comenius

Categorias	Razões	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
Dimensão Pessoal	Desejo de viajar	39	15,00
	Conhecer novas pessoas e fazer novos amigos	30	11,54
	Oportunidade para me divertir	27	10,38
Subtotal		96	36,92
Dimensão Profissional	Por incentivo da escola/professores	28	10,77
	Enriquecer a minha formação pessoal/escolar/académica	21	8,08
	Conhecer o sistema educativo de outros países	17	6,54
	Ter contacto com novas formas de ensino	12	4,62
Subtotal		78	30,00
Dimensão Cultural e Linguística	Conhecer outras culturas, hábitos e costumes	42	16,15
	Aprender/reforçar a aprendizagem de novas línguas	34	13,08
Subtotal		76	29,23
Outras Razões	Por incentivo familiar	10	3,85
Total		260	100,00

Fonte: Inquérito por questionário.

A análise dos dados sugere que a participação em programas de mobilidade Comenius/Erasmus+ decorre de razões de natureza pessoal, profissional, cultural e linguística.

Na dimensão pessoal (96 referências), a principal motivação apontada pelos alunos foi o "Desejo de viajar", mencionado por 15% (39 referências), seguida de "Conhecer novas pessoas e fazer novos amigos", com 11,54% (30 referências); as outras 27 referências (10,38%) indicaram que as mobilidades representam uma "Oportunidade para se divertir". Estas razões evidenciam o papel significativo das mobilidades na promoção de experiências pessoais e sociais para os alunos.

Na dimensão profissional, com 78 referências, o motivo mais mencionado foi o "Incentivo da escola/professores", com 10,77% (28 referências), demonstrando a influência da orientação institucional na decisão de participar. Além disso, 8,08% (21

referências) destacaram o desejo de "Enriquecer a minha formação pessoal/escolar/académica", enquanto 6,54% (17 referências) indicou que pretendia "Conhecer o sistema educativo de outros países" e as restantes 12 referências (4,62%) referiam "ter contacto com novas formas de ensino".

Na dimensão cultural e linguística, com 76 referências, o principal motivo "Conhecer outras culturas, hábitos e costumes", reuniu 42 referências (16,15%) sublinhando o forte interesse dos alunos em alargar o seu conhecimento intercultural; 13,08% (34 referências) considera a mobilidade como uma oportunidade para "Aprender/reforçar a aprendizagem de novas línguas", realçando o contributo linguístico das experiências Erasmus+.

Por fim, 3,85% das respostas (10 referências) indicaram "outras razões", nomeadamente o "Incentivo familiar" como a principal razão para a participação, refletindo o papel da família na tomada de decisões dos alunos.

A participação dos alunos nas mobilidades Erasmus/Comenius é, assim, motivada por uma diversidade de motivos, com as razões de dimensão pessoal a assumirem maior significado para os inquiridos.

5.2.7. Consequências da participação em atividades de cooperação europeia, na formação dos alunos

No que concerne à identificação das consequências da participação em atividades de cooperação na formação dos alunos do AEJR (Alunos Erasmus), foi solicitado aos inquiridos a indicação do seu grau de concordância relativamente às seguintes afirmações:

1. Contributos das atividades Erasmus para as aprendizagens;
2. Desenvolvimento de workshops/atividades conjuntas com os parceiros europeus;
3. Reforço da Aprendizagem de línguas estrangeiras;
4. Novas metodologias de trabalho em sala de aula;
5. Utilização de novas tecnologias;
6. Desenvolvimento de autonomia e capacidade de iniciativa/liderança;
7. Desenvolvimento de novas aprendizagens.

5.2.7.1. Alunos Erasmus

A Tabela 63 "Consequências da participação em atividades de cooperação europeia na formação, enquanto aluno do AEJR (Alunos Erasmus)", apresenta as médias ponderadas das percepções dos alunos Erasmus sobre os itens considerados.

Tabela 63 - Consequências da participação em atividades de cooperação europeia na formação, enquanto aluno do AEJR (Alunos Erasmus)

Alunos Erasmus													
Itens		Concordo totalmente (5)		Concordo parcialmente (4)		Não tem opinião (3)		Discordo parcialmente (2)		Discordo totalmente (1)		Total	Média ponderada
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	
1	Contributo das atividades Erasmus para as aprendizagens	40	76	10	19	2	4	0	0	1	2	53	4,66
2	Desenvolvimento de novas aprendizagens	34	64	17	32	0	0	0	0	2	4	53	4,60
3	Desenvolvimento de autonomia e capacidade de iniciativa/liderança	26	49	7	20	3	6	2	4	0	0	53	4,45
4	Desenvolvimento de workshops/atividades	30	57	17	32	4	8	1	2	1	2	53	4,40
5	Reforço da Aprendizagem de línguas estrangeiras	11	21	38	2	3	6	1	2	0	0	53	4,11
6	Novas metodologias de trabalho em sala de aula	18	34	23	43	10	19	2	4	0	0	53	4,08
7	Utilização de novas tecnologias	17	32	15	28	15	28	4	8	2	4	53	3,77

Fonte: Inquérito por questionário.

A partir da análise da média ponderada de cada um dos itens com base na escala de Likert (de 1 a 5), verificamos que os três itens com os quais os alunos revelam maior grau de concordância são os relacionados com os contributos das atividades de cooperação europeia para as aprendizagens em curso (4,66), para o desenvolvimento de novas aprendizagens (4,60) e para o desenvolvimento da sua autonomia e capacidade de liderança (4,45).

Os três itens com os quais os alunos revelam menor grau de concordância são:

1 - Utilização de novas tecnologias (3,77)

- 2 - Novas metodologias de trabalho em sala de aula (4,01)
- 3 - Reforço da Aprendizagem de línguas estrangeiras (4,11)

Análise dos três itens com média ponderada mais elevada

1 - Contributo das atividades Erasmus para as aprendizagens (4,66)

Os alunos Erasmus destacam que as atividades desenvolvidas no âmbito do programa Erasmus+ têm relevância nas suas aprendizagens. A mobilidade internacional e a interação com diferentes culturas e sistemas educativos contribuíram para o enriquecimento das suas experiências académicas, oferecendo uma perspetiva mais ampla e global sobre as suas áreas de estudo. Esta valorização demonstra o reconhecimento de que o programa Erasmus+ vai além das fronteiras nacionais e tem um efeito transformador nas aprendizagens adquiridas.

2 - Desenvolvimento de novas aprendizagens (4,60)

A possibilidade de adquirir novas aprendizagens é, igualmente, altamente valorizada pelos alunos Erasmus. A participação em contextos internacionais de ensino permitiu-lhes o contacto com metodologias e abordagens diferentes, expandindo o seu conhecimento para além dos conteúdos tradicionais. Este aspeto reforça o valor da mobilidade no desenvolvimento académico dos alunos, permitindo-lhes aceder a novas fontes de conhecimento e a abordagens inovadoras de ensino.

3 - Desenvolvimento de autonomia e capacidade de iniciativa/liderança (4,45)

O desenvolvimento de autonomia e de competências de liderança é outro ponto fortemente valorizado pelos alunos Erasmus. A experiência de viver e estudar noutro país exigiu que os alunos desenvolvessem competências de iniciativa, gestão de recursos e liderança, tanto em contextos académicos como na sua vida pessoal. Esta autonomia adquirida durante o intercâmbio é vista como uma competência essencial para o seu crescimento pessoal e para a sua capacidade de enfrentar futuros desafios profissionais.

Em suma, os três itens mais valorizados pelos alunos Erasmus (entre 4,45 e 4,66) destacam-se pela sua relevância no desenvolvimento de competências-chave como a autonomia e a liderança.

Análise dos três itens com média ponderada mais baixa

A análise dos três itens com média ponderada mais baixa entre os alunos Erasmus revela que, embora estes aspetos tenham sido menos valorizados, em comparação com outros, continuam a ser considerados relevantes no contexto das aprendizagens e experiências proporcionadas pelo programa Erasmus+. Estes itens apresentam uma avaliação positiva geral, embora alguns fatores específicos podem justificar a sua classificação mais baixa.

1 - Utilização de novas tecnologias (3,77)

A utilização de novas tecnologias, apesar de valorizada no contexto educativo, foi o item com a avaliação mais baixa entre os alunos Erasmus. Isto pode dever-se ao facto de alguns projetos Erasmus não terem as tecnologias como tema central, questões pedagógicas, científicas ou competências sociais e interculturais.

Por outro lado, de acordo com os dados dos respondentes, algumas das mobilidades decorreram há alguns anos atrás, antes da generalização do uso de tecnologias digitais em contexto educativo, o que poderá justificar a menor perceção relativa a este item. No entanto, apesar disso, estas, de acordo com a perceção dos inquiridos, desempenham um papel importante no processo de ensino-aprendizagem.

2 - Novas metodologias de trabalho em sala de aula (4,08)

Este item, embora avaliado positivamente, teve uma média ponderada mais baixa, o que pode sugerir que, para alguns alunos, a introdução de novas metodologias de trabalho em sala de aula não foi tão significativa como outros aspetos. Esta perceção pode estar relacionada com o facto de os alunos já estarem familiarizados com algumas práticas pedagógicas inovadoras antes da sua participação nos projetos Erasmus, reduzindo assim

o efeito surpresa ou inovação. Adicionalmente, é possível que nem todos os projetos tenham proporcionado uma implementação prática e direta de novas metodologias no dia-a-dia dos alunos, o que pode ter influenciado a avaliação.

3 - Reforço da aprendizagem de línguas estrangeiras (4,11)

Embora a aprendizagem de línguas estrangeiras seja um componente central das atividades Erasmus, este item encontra-se entre aqueles que foram avaliados com uma média ponderada mais baixa. Isto pode ser explicado pela crescente proficiência dos alunos em inglês, amplamente utilizada como língua de contacto em muitas mobilidades. Do mesmo modo, para alguns alunos, a aprendizagem de outras línguas pode não ter sido tão significativa, especialmente se o contexto de imersão linguística não foi tão intenso ou se a língua inglesa já era amplamente dominada antes do intercâmbio.

Apesar destas médias ponderadas mais baixas, todos os itens analisados mantêm uma avaliação muito positiva (entre 3,67 e 4,11), o que demonstra que a tecnologia, as novas metodologias de trabalho e o reforço da aprendizagem de línguas continuam a ser elementos importantes no contexto das experiências Erasmus. A sua menor valorização, em comparação com outros aspetos, sugere que os alunos atribuem uma importância maior às experiências interculturais e pessoais, como a autonomia, a liderança e a colaboração, elementos centrais nos percursos proporcionados pelos projetos Erasmus+.

5.2.7.2. Alunos PAFC

A Tabela 64, intitulada "Consequências da participação em atividades de cooperação europeia na formação dos alunos do AEJR (Alunos PAFC)", apresenta as médias ponderadas de cada item, com base na escala de Likert (de 1 a 5).

Tabela 64 - Consequências da participação na formação, enquanto aluno do AEJR (Alunos PAFC)

Alunos PAFC													
Itens		Concordo totalmente (5)		Concordo parcialmente (4)		Não tem opinião (3)		Discordo parcialmente (2)		Discordo totalmente (1)		Total	Média ponderada
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	
1	Desenvolvimento de novas aprendizagens	17	49	9	26	8	23	0	0	1	3	35	4,11
2	Utilização de novas tecnologias	16	46	11	31	5	14	1	3	2	6	35	4,09
3	Desenvolvimento de workshops/atividades	13	37	14	40	7	20	0	0	1	3	35	4,09
4	Contributo das atividades Erasmus para as aprendizagens	13	37	12	34	8	23	0	0	2	6	35	3,97
5	Novas metodologias de trabalho em sala de aula	9	26	14	40	9	26	3	0	0	0	35	3,83
6	Reforço da Aprendizagem de línguas estrangeiras	9	26	15	42	7	20	2	6	2	6	35	3,77
7	Desenvolvimento de autonomia e capacidade de iniciativa/liderança	7	20	14	40	11	31	2	6	1	3	35	3,57

Fonte: Inquérito por questionário.

A partir da análise da Tabela 64, “Consequências da participação na formação, enquanto aluno do AEJR” (alunos PAFC) e a partir da média ponderada das perceções indicadas pelos respondentes com base na escala de Likert (de 1 a 5), verificamos que os itens com os quais os alunos revelam maior grau de concordância são os relacionados com o desenvolvimento de novas aprendizagens (4,11); desenvolvimento de workshops/atividades conjuntas (4,09) e utilização de novas tecnologias (4,09).

1. Desenvolvimento de novas aprendizagens e conhecimentos (4,11)

Os alunos reconhecem que as atividades Erasmus proporcionam uma oportunidade para o desenvolvimento de aprendizagens (4,11), bem como para expandir os seus conhecimentos. A troca de experiências académicas e culturais através da mobilidade internacional permite que os estudantes adquiram aprendizagens que vão além dos conteúdos tradicionais, oferecendo-lhes uma perspetiva internacional sobre as suas áreas de estudo.

2. Utilização de novas tecnologias (4,09)

Os alunos destacam a importância das atividades Erasmus no incentivo à utilização de novas tecnologias, apresentando uma média ponderada de 4,09. Este resultado evidencia que as experiências proporcionadas pelas atividades de cooperação europeia promovem a familiarização com ferramentas tecnológicas e metodologias inovadoras.

A integração de novas tecnologias permitiu aos alunos explorar ferramentas digitais e participar em atividades que desenvolveram as suas competências tecnológicas, essenciais para o contexto educativo moderno.

3. Desenvolvimento de workshops/atividades conjuntas (4,09)

Os alunos reconhecem a influência das atividades Erasmus no desenvolvimento de workshops e atividades conjuntas (4,09) enquanto oportunidades para partilhar conhecimentos e experiências, promovendo a colaboração entre os participantes nos encontros. Os workshops e atividades conjuntas possibilitaram aos alunos envolverem-se em trabalhos de equipa e iniciativas práticas, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de competências interpessoais e colaborativas e promovendo uma visão integrada e europeia do processo de aprendizagem.

Itens com média ponderada mais baixa

Os três itens com as médias ponderadas mais baixas refletem áreas específicas das experiências Erasmus+ que, embora consideradas importantes, recebem uma avaliação relativamente inferior em comparação com outros aspetos do programa. Esta perceção sugere que, embora tenham menos destaque, continuam a desempenhar um papel relevante no contexto das aprendizagens e competências desenvolvidas pelos alunos.

1. Desenvolvimento de autonomia e capacidade de iniciativa/liderança (3,57)

O item Desenvolvimento de autonomia, iniciativa e liderança (3,57) apresenta a média ponderada mais baixa. Apesar disso, esta é uma componente valorizada pelos

alunos, evidenciando que as atividades Erasmus+ fomentam competências pessoais e sociais que, embora menos evidentes para os alunos, são essenciais para o crescimento individual e a preparação para desafios futuros.

2. Reforço da aprendizagem de línguas estrangeiras (3,77)

O reforço da aprendizagem de línguas estrangeiras obteve uma média ponderada de 3,77. Embora este item apresente uma média relativamente mais baixa, os alunos reconhecem que as atividades Erasmus+ oferecem oportunidades para o contacto com diferentes idiomas, proporcionando um ambiente de prática e desenvolvimento linguístico, fundamental para o contexto internacional.

3. Novas metodologias de trabalho em sala de aula (3,83)

Os alunos percecionam que as atividades Erasmus+ introduzem novas metodologias de trabalho em sala de aula (3,83), ainda que este impacto seja menos pronunciado em comparação com outros itens. Estas metodologias promovem abordagens mais dinâmicas e inovadoras no ensino, contribuindo para diversificar as práticas pedagógicas e enriquecer as aprendizagens.

Em suma, os itens com menor média ponderada estão relacionados com o desenvolvimento da capacidade de autonomia, iniciativa e liderança, com a aprendizagem de línguas estrangeiras e com a introdução de novas metodologias em sala de aula. Apesar de percecionados como menos relevantes pelos alunos, estes itens são, ainda assim, avaliados pelos inquiridos de forma positiva, refletindo a sua importância para as aprendizagens proporcionadas pelo programa Erasmus+.

A Tabela 65 apresenta-nos uma comparação das médias ponderadas entre os Alunos Erasmus e os Alunos PAFC, relativas às suas opiniões e sobre as consequências da sua participação em atividades de cooperação europeia, nos itens indicados.

Tabela 65 - Comparação das Médias Ponderadas entre Alunos Erasmus e Alunos PAFC nas Atividades de Cooperação Europeia

Itens	Alunos Erasmus	Alunos PAFC
Contributo das atividades para as aprendizagens	4,66	4,11
Desenvolvimento de novas aprendizagens	4,60	4,11
Desenvolvimento de autonomia/iniciativa/liderança	4,45	3,57
Desenvolvimento de workshops/atividades	4,40	4,09
Reforço da aprendizagem de línguas estrangeiras	4,11	3,77
Novas metodologias de trabalho em sala de aula	4,08	3,83
Utilização de novas tecnologias	3,77	4,09

Fonte: Inquérito por questionário.

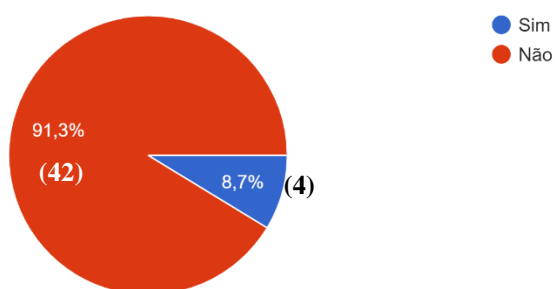
Os dados da Tabela 65 indicam que, tanto os alunos Erasmus, como os alunos PAFC valorizam o contributo das atividades de cooperação europeia no desenvolvimento de novas aprendizagens, embora os alunos Erasmus apresentem uma média ligeiramente superior na avaliação deste item. Os alunos PAFC, por sua vez, atribuem maior importância à utilização de novas tecnologias. Esta diferença pode estar relacionada com a continuidade das atividades no contexto PAFC e a natureza mais intensiva das mobilidades Erasmus, que proporcionam uma experiência de imersão curta, mas impactante.

O desenvolvimento de competências sociais como a autonomia, iniciativa e liderança foram mais valorizadas pelos alunos Erasmus, o que se pode dever ao ambiente de imersão das mobilidades internacionais, o qual promove o desenvolvimento de competências sociais de forma mais evidente, exigindo maior adaptação, responsabilidade e proatividade.

5.2.8. Outras participações em mobilidades Erasmus, após a saída do AEJR

À data da aplicação do inquérito, dos 53 inquiridos, 46 já não estudavam no AEJR.

Gráfico 23 - “Após a saída do AEJR voltaste a participar em mobilidade Erasmus?” (Alunos Erasmus)



Fonte: Inquérito por questionário.

Destes 46 inquiridos, 91% (42 indivíduos) referiu que não voltou a participar em mobilidades Erasmus e 8,7% (4 indivíduos) referiu ter tido outras experiências de mobilidade após a saída do AEJR.

A maioria dos alunos Erasmus referiu que, após a saída do AEJR, não voltou a participar em mobilidades do Programa Erasmus. Tal indica-nos que a experiência de mobilidade, para a maioria dos participantes foi uma oportunidade circunscrita ao período da sua educação no AEJR. O número reduzido de ex-alunos que continuou a envolver-se em mobilidades Erasmus pode refletir limitações de oportunidade, interesse ou recursos, após deixarem a instituição.

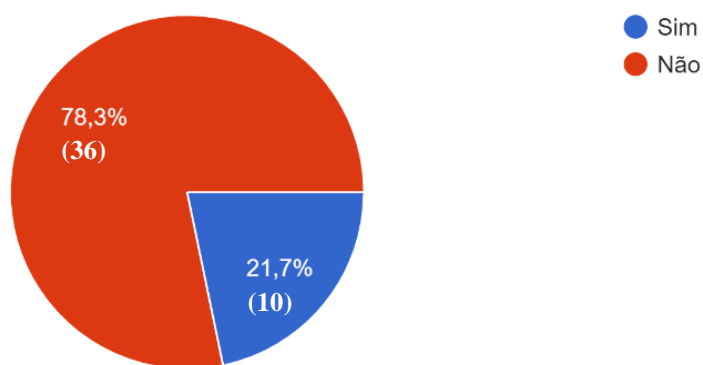
A análise destes dados permite-nos verificar que a continuidade da participação no programa após a saída do AEJR é residual.

5.2.9. Influência da participação nas atividades de cooperação europeia nas escolhas académicas e profissionais

Influência nas escolhas académicas

Relativamente aos 46 inquiridos que já não estudavam no AEJR (à data do estudo), procurámos saber de que forma a participação em mobilidades Erasmus tinha influenciado as suas escolhas académicas e profissionais.

Gráfico 24 - Influência das atividades Erasmus nas escolhas académicas futuras (Alunos Erasmus)



Fonte: Inquérito por questionário.

A partir da análise do gráfico 24, verificamos que 78,3% (36 indivíduos) dos alunos Erasmus considerou que as atividades Erasmus não influenciaram as escolhas académicas, tendo 21,7% (10 indivíduos) respondido afirmativamente.

Dos alunos que responderam afirmativamente, apenas 3 inquiridos não justificaram a sua afirmação. Para análise das 6 respostas obtidas, atentemos na tabela seguinte.

Tabela 66 – Influência nas escolhas académicas - alunos Erasmus

Alunos Erasmus		
Categoria	Unidades de Registo	Nº UR
Aprendizagem das línguas	P1 - Porque fiquei muito interessada especialmente em aprender outras línguas. P2 - Optei por investir na aprendizagem da língua inglesa. P5 - Curso de humanidades mais por causa das línguas estrangeiras. P6 - Foi devido a essa experiência que decidi enveredar pela área de Línguas e Humanidades no Secundário e, mais tarde, licenciar-me em Tradução. P6 - Despertou-me o gosto pelas línguas estrangeiras.	5
Aprendizagem relativa a outras culturas	P3 - Envolvimento com outras culturas. P6 - Despertou-me o gosto por viajar e conhecer outras culturas e modos de vida.	2
Outros	P7 - Vivo num país estrangeiro. P4 - Menor medo do desconhecido.	2
Nº Total de Unidades de .Registo.		9

Fonte: Inquérito por questionário.

As 9 unidades de registo foram organizadas em 3 categorias: "Aprendizagem das línguas", "Aprendizagem relativa a outras culturas" e "Outros".

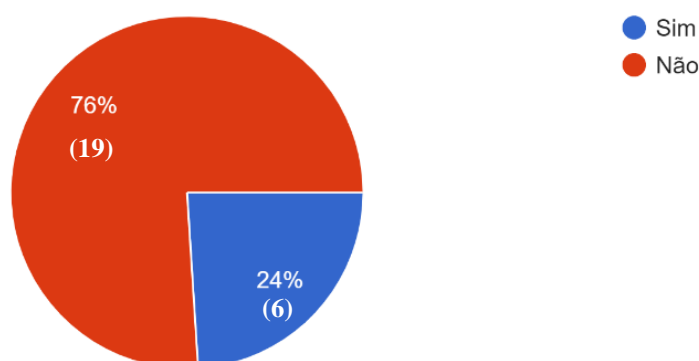
A categoria "Aprendizagem das línguas" foi a que reuniu maior número de unidades de registo, com 5 referências. Os inquiridos destacam o interesse em aprender línguas estrangeiras, com ênfase no inglês e a influência desta aprendizagem na escolha de percursos académicos, como a área de Línguas e Humanidades e a Licenciatura em Tradução. Esta categoria reflete a influência direta da experiência Erasmus na valorização das competências linguísticas e na decisão de investir na educação em línguas.

A categoria "Aprendizagem relativa a outras culturas", reuniu 2 referências, sublinhando o envolvimento com culturas estrangeiras e a curiosidade gerada pelas viagens e pelo contacto com modos de vida diferentes. Este fator é reconhecido como importante na escolha do percurso educativo dos alunos, associando a aprendizagem cultural ao desenvolvimento académico.

Por fim, na categoria "Outros", com 2 unidades de registo, encontramos menções ao facto de viver num país estrangeiro e à redução do medo do desconhecido, demonstrando como a experiência Erasmus não só influencia diretamente as escolhas académicas, mas, também, apresenta um alcance duradouro nas opções de vida pessoal e profissional dos inquiridos.

Influência nas escolhas profissionais

Gráfico 25 - Influência nas escolhas profissionais futuras (Alunos Erasmus).



Fonte: Inquérito por questionário.

Relativamente aos alunos Erasmus que já terminaram o seu percurso académico e já se encontravam no mercado de trabalho, num total de 25 respondentes:

- i) 76% (19 indivíduos) respondeu que essa experiência não influenciou as escolhas profissionais;
- ii) 24% (6 indivíduos) respondeu que essa experiência teve influência no seu percurso profissional.

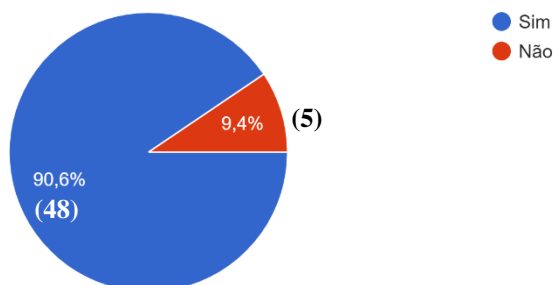
A análise do gráfico 25 indica que a maioria dos ex-alunos Erasmus que completaram o seu percurso académico não considera que suas oportunidades ou escolhas profissionais tenham sido influenciadas pela experiência Erasmus.

5.2.10. Participação futura em mobilidades Erasmus

Em relação à questão “Gostarias de participar (ou de voltar a participar) em mobilidades Erasmus no estrangeiro (atividades de formação/cooperação europeia)”, analisemos os gráficos seguintes.

Alunos Erasmus

Gráfico 26 - Participação futura em mobilidades (Alunos Erasmus)

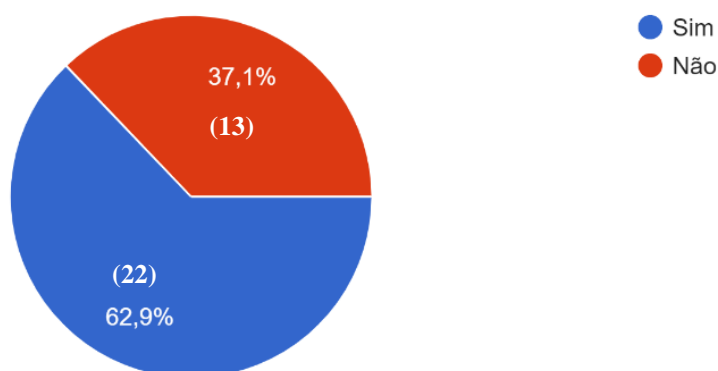


Fonte: Inquérito por questionário.

No que diz respeito aos alunos Erasmus, 90,6% (48 indivíduos) respondeu que gostaria de voltar a participar em mobilidades Erasmus no Estrangeiro. Apenas 9,4% (5 indivíduos) respondeu negativamente.

Alunos PAFC

Gráfico 27 - Participação futura em mobilidades Erasmus (alunos PAFC)



Fonte: Inquérito por questionário.

Relativamente aos alunos PAFC (os quais ainda não tinham participado em mobilidades Erasmus no estrangeiro) 62,9% (22 indivíduos) gostaria de o fazer, face a 37,1% (13 indivíduos) que respondeu negativamente.

Em relação às razões apontadas pelos alunos Erasmus para a participação futura em mobilidades, analisemos a tabela abaixo.

Tabela 67 – Razões para a participação futura em mobilidades Erasmus (alunos Erasmus)

Alunos Erasmus		
Categoria	Unidades de Registo	Nº UR
Enriquecimento Cultural e Linguístico	P3 - "Para alargar os meus horizontes ao nível sociocultural.", P4 - "Acho que enriquece uma pessoa devido às diferentes culturas línguas etc.", P6 - "Porque acho que é uma boa oportunidade para conhecer mais do mundo como outras culturas outras línguas e outras pessoas [...]", P13 - "Porque adoro falar e aprender novas línguas.", P17 - "É sempre bom aprender sobre culturas diferente [...]", P19 - "Porque tenho o desejo de viajar para outros países e conhecer novas culturas", P21 - "Conhecer novas culturas" P7 - "Gostaria de reforçar o meu inglês [...]", P22 - "[...] diverti-me muito é uma excelente forma de enriquecimento cultural" P12 - "Gostei de viajar e de me divertir"	10
Desenvolvimento Pessoal e Profissional	P1 - "Porque consigo aprender muito e ajuda para o meu crescimento pessoal.", P5 - "[...] ajuda muito no nosso desenvolvimento de autonomia de aprendizagem [...]", P8 - "Encontro-me a trabalhar", P9 - "Porque é uma forma de desenvolvimento pessoal [...]", P16 - "São experiências únicas"	5
Construção de Relações e Redes Sociais	P10 - "É uma experiência interessante.", P11 - "É sempre interessante continuar a desenvolver o nosso conhecimento e experiência com outras culturas", P15 - "Por que eu adorei conhecer outro país outros costumes outra cultura, novas pessoas e porque, também, foi uma experiência muito boa.", P23 - "Gostei de conhecer colegas de novos países [...]"	4
Oportunidades de Aprendizagem	P2 - "Porque foi uma experiência enriquecedora", P14 - "Porque foi uma atividade que me fez adquirir novos conhecimentos e me fez principalmente muito feliz.", P20 - "Porque foi uma experiência muito boa onde aprendi bastante."	3
Nº Total de Unidades de Registo		22

Fonte: Inquérito por questionário.

Relativamente à opinião dos inquiridos acerca da questão “Participação futura em mobilidades Erasmus (alunos Erasmus) - Porquê?”, obtivemos 22 unidades de registo, organizadas em 4 categorias: Enriquecimento Cultural e Linguístico, Desenvolvimento Pessoal e Profissional, Construção de Relações e Redes Sociais e Oportunidades de Aprendizagem.

A categoria que reuniu maior número de unidades de registo foi a referente ao “Enriquecimento Cultural e Linguístico” (10 unidades de registo). A análise das respostas revela uma forte ênfase no enriquecimento cultural e linguístico, evidenciado pelo interesse em aprender línguas estrangeiras, a procura por experiências culturais e o desenvolvimento de relações com outras culturas e países. Os alunos veem a mobilidade como uma oportunidade de expansão de horizontes, interação com novas línguas e a experiência de outras culturas, fatores considerados centrais para a motivação de futuras participações.

Em relação à categoria “Desenvolvimento Pessoal e Profissional” (5 unidades de registo), há a destacar a valorização da mobilidade como um meio para crescimento individual e desenvolvimento de autonomia na aprendizagem, aspetos, de igual modo, valiosos para a formação pessoal e profissional.

Em seguida, na categoria “Construção de Relações e Redes Sociais” (com 4 unidades de registo), são evidenciados os benefícios sociais das mobilidades, como o conhecimento de novas pessoas e a criação de laços internacionais. Os alunos destacam o valor das interações com colegas de diferentes países e a criação de redes sociais que fortalecem o sentido de comunidade europeia. As novas amizades e contactos estabelecidos durante as mobilidades proporcionam experiências pessoais enriquecedoras.

Por último, referimos a “Oportunidade de Aprendizagem” (3 unidades de registo). Os inquiridos mencionam a oportunidade de adquirir novos conhecimentos, aperfeiçoar competências académicas e viver experiências que complementam a educação formal. A mobilidade é vista, deste modo, como uma forma de obter uma educação mais rica e variada, além de promover o desenvolvimento intelectual e a felicidade pessoal.

Esta análise sugere que os alunos encaram as mobilidades Erasmus como uma oportunidade multifacetada, proporcionando benefícios que abrangem, em primeiro lugar, o enriquecimento cultural, linguístico, o desenvolvimento pessoal e profissional, a construção de relações e redes sociais e proporcionam oportunidades de aprendizagem significativas.

5.2.10.11. Razões para a participação futura em mobilidades Erasmus (alunos PAFC)

Relativamente às razões apontadas pelos alunos PAFC para a sua participação futura em mobilidades, analisemos a tabela abaixo.

Tabela 68 – Razões para a participação futura em mobilidades Erasmus (alunos PAFC)

Alunos PAFC		
Categorias	Unidades de Registo	Nº de UR
Novas Experiências Culturais e Linguísticas	P1: "Porque eu queria aprender coisas novas sobre outros países e interagir com outras pessoas de outros lugares.", P8: "Porque fazemos novos amigos e conhecemos coisas novas.", P9: "Sim porque aprendia a falar línguas novas.", P11: "Porque gostava de conhecer pessoas de outros países.", P12: "Porque quero conhecer coisas novas e aprender novas línguas e aprender novas culturas coisas típicas desse país...", P13: "Porque tinha curiosidade de conhecer por exemplo a escola de Inglaterra.", P14: "Porque quero conhecer novas pessoas e novas culturas.", P15: "Porque gostava de aprender mais sobre os outros países e conhecer novas pessoas.", P17: "Conhecer mais culturas línguas estrangeiras e conhecer novas pessoas, ainda sendo estrangeiros.", P18: "Porque eu gostaria de ir para outro país conhecer e ver como é.", P20: "Porque acho que é uma atividade divertida. E conseguimos aprender novas línguas.", P23: "Eu gostaria de visitar outro país porque acho interessante.", P26: "Porque acho interessante e divirto-me.", P27: "É divertido e interessante aprendemos línguas novas e coisas novas."	14
Gosto pela viagem e Aventura	P2: "Porque gosto de me aventurar viajar e fazer experiências." P3: "Porque queria ir.", P10: "Porque não conheço nada.", P16: "Porque é engraçado.", P22: "Gosto de viajar.", P25: "Porque iria ser importante."	6
Nº Total Unidades de Registo		20

Fonte: Inquérito por questionário.

Relativamente à opinião dos inquiridos acerca da questão “Participação futura em mobilidades Erasmus (alunos PAFC) - Porquê?” obtivemos 20 unidades de registo, organizadas em 2 categorias: “Novas Experiências Culturais e Linguísticas (14 unidades de registo” e Gosto pela Viagem e Aventura” (6 unidades de registo).

Os inquiridos referem o gosto em conhecer outros países que lhes proporcionam novas experiências culturais e linguísticas. Por outro lado, é enfatizado o gosto pela aventura e viagens por países que desconhecem.

5.2.11. Síntese da análise e interpretação dos dados relativos à dimensão dos Alunos

- 1- Do inquérito aplicado aos alunos, verifica-se que 53 participaram em mobilidades Erasmus no estrangeiro e 35 alunos em atividades de cooperação em contexto de sala de aula no AEJR (PAFC).
- 2- A maioria dos alunos participantes em mobilidades é do sexo feminino.
- 3- Os alunos Erasmus+ apresentam uma distribuição etária mais diversificada, abrangendo desde o ensino básico até ao ensino universitário, tendo, inclusive, alguns respondentes já concluído a sua formação académica. Relativamente aos alunos PAFC, à data do inquérito, frequentavam, todos, o 5.º ano de escolaridade.
- 4- No que se refere ao primeiro contacto com as atividades de cooperação europeia, verificamos que os alunos PAFC tiveram essa experiência mais precocemente, enquanto os alunos Erasmus+ iniciaram o contacto, na sua maioria, no 3.º Ciclo do Ensino Básico.
- 5- Ambos os grupos indicaram que as principais formas de conhecimento das atividades de cooperação europeia foram os professores e as visitas de parceiros estrangeiros.
- 6- Os alunos participaram em diversas atividades relacionadas com a cooperação europeia no AEJR, destacando-se a comemoração do “Dia da Europa” como a mais referida.
- 7- Relativamente aos países trabalhados em sala de aula, tanto os alunos Erasmus+ como os alunos PAFC, indicaram ter colaborado com parceiros de países como Espanha, Itália, Turquia e Polónia.
- 8- No que respeita aos três projetos Erasmus+ mais trabalhados em sala de aula, os alunos Erasmus destacaram os projetos "Z Generation", "Give me Five" e “Head in the Clouds”.
- 9- Os projetos Erasmus+ mais destacados pelos alunos PAFC foram os projetos "Give me Five", "Z Generation", “Drama” e "E.Schools for the Future”.
- 10- Quanto aos intervenientes nas atividades de cooperação europeia destacam-se os diretores de turma e os coordenadores Erasmus+.

- 11- No que respeita ao acolhimento de alunos estrangeiros, mais de metade dos inquiridos, que tinham participado em mobilidades, referiu que a sua família não acolheu estudantes nas suas casas, embora tenham referido interesse em fazerem-no, no futuro.
- 12- As mobilidades Erasmus+ ocorreram com especial incidência entre 2016 e 2020, sendo a Itália e a Polónia os destinos mais referidos pelos alunos. Durante essas mobilidades, os alunos participaram em diversas atividades, com destaque para as atividades desportivas e atividades em sala de aula, em língua inglesa/noutra língua.
- 13- As razões para a participação em mobilidades Erasmus+ foram diversificadas, com maior ênfase nas razões de natureza pessoal (desejo de viajar, conhecer novas pessoas, oportunidade de lazer/divertimento).
- 14- Os alunos Erasmus reconheceram que as atividades de cooperação europeia tiveram uma repercussão positiva processo de aprendizagem, na concretização de novas aprendizagens e no desenvolvimento de competências sociais, como a autonomia, a capacidade de iniciativa e liderança.
- 15- Os alunos PAFC reconhecem que a participação nas atividades de cooperação europeia contribuiu, também, para o desenvolvimento de novas aprendizagens, relevando, ainda, outros itens como a utilização de novas tecnologias em sala de aula e o desenvolvimento de workshops/atividades com os parceiros europeus (em articulação com os parceiros ou no decorrer dos encontros Erasmus+ no AEJR).
- 16- Tanto os alunos Erasmus como os alunos PAFC valorizam o contributo das atividades de cooperação europeia no desenvolvimento das suas aprendizagens.
- 17- Relativamente à influência da participação nas atividades de cooperação europeia nas escolhas académicas, verifica-se que apenas 21,7% (10 indivíduos) dos alunos Erasmus consideram que essa experiência influenciou as suas escolhas académicas, nomeadamente na área da aprendizagem das línguas estrangeiras (curso de humanidades, cursos de aprendizagem de línguas estrangeiras).
- 18- Relativamente à influência da participação nas atividades de cooperação europeia nas escolhas profissionais, verifica-se que a maioria dos ex-alunos

Erasmus que completaram o seu percurso académico (76%) considera que essa experiência não influenciou as suas escolhas profissionais, enquanto 24% afirma que a participação teve impacto no seu percurso profissional.

19- No futuro, 90,6% dos alunos que já tinham participado em mobilidades Erasmus, respondeu que gostaria de repetir a experiência. Dos alunos PAFC (que ainda não tinham tido essa experiência) 62,9% afirma que gostaria de o fazer, no futuro. Quer uns, quer outros, apresentam motivos relacionados com as experiências e o enriquecimento cultural e linguístico.

5.3. Dimensão do trabalho não docente (técnicos)

O inquérito por questionário ao pessoal não docente foi aplicado a 5 elementos do Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família, quatro animadores e uma assistente social, os quais participaram, direta ou indiretamente, em atividades de cooperação europeia no Agrupamento de Escolas José Régio de Portalegre no período 2006-2021.

O inquérito procura caracterizar a dinâmica de participação europeia do Agrupamento de Escolas José Régio no período 2006-2021, na dimensão do trabalho não docente, em atividades de cooperação Erasmus/ETwinning, quer seja através da receção aos parceiros europeus no Agrupamento de Escolas José Régio, quer seja através do trabalho de cooperação europeia desenvolvido, com a participação dos inquiridos, em cada estabelecimento de ensino.

O universo dos inquiridos consistiu em 5 técnicos, tendo sido preenchidos um total de 5 inquéritos por questionário, o que corresponde a uma taxa de retorno de 100%.

O inquérito organiza-se de acordo com os seguintes blocos:

I. Caracterização do Perfil dos Inquiridos;

II. Natureza e razões de participação nas atividades de cooperação europeia;

III. Razões de participação nas atividades de cooperação europeia;

IV. Consequências da participação nas atividades de cooperação europeia.

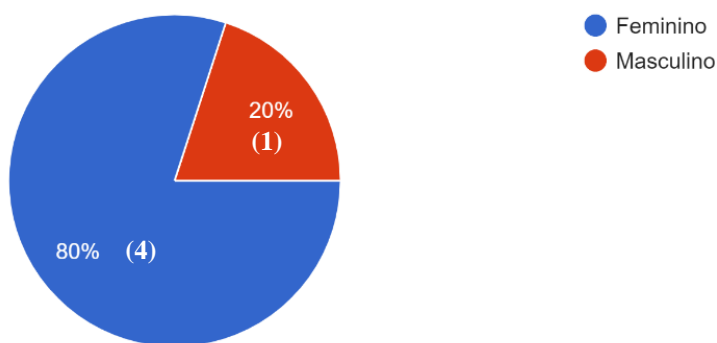
5.3.1 Caraterização do perfil dos inquiridos

Os inquiridos pertencentes ao pessoal não docente são constituídos por animadores/técnicos que participaram em atividades de cooperação europeia no Agrupamento de Escolas José Régio de Portalegre, no período de 2006 a 2021, abrangendo um universo de 5 profissionais.

Procuraremos caraterizar o perfil profissional dos inquiridos ao nível do género, tempo de serviço na carreira e no agrupamento e as funções que desempenha.

5.3.1.1. – Género

Gráfico 28 - Caraterização do Perfil dos Inquiridos

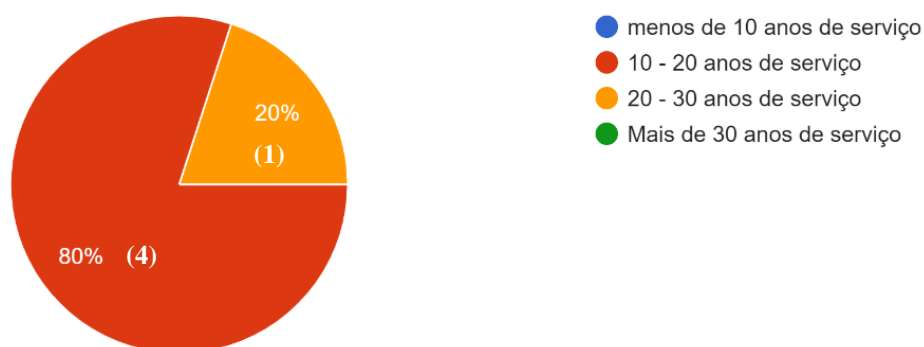


Fonte: Inquérito por questionário.

Do universo de inquiridos, 80% (4 indivíduos) pertence ao sexo feminino e 20% (1 indivíduo) ao sexo masculino.

5.3.1.2. - Tempo de Serviço

Gráfico 29 - Tempo de serviço/experiência profissional

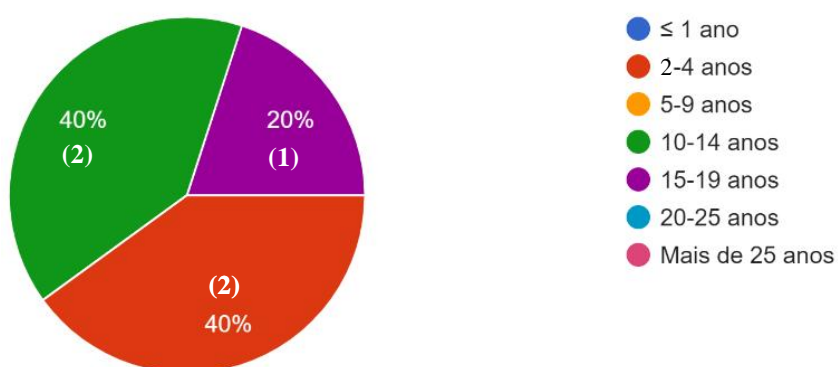


Fonte: Inquérito por questionário.

A análise do tempo de serviço dos respondentes sugere um corpo de profissionais predominantemente experiente, encontrando-se 80% (4 respondentes) no intervalo “10-20 anos de serviço” e 20% (1 indivíduo) no intervalo “20-30 anos de serviço”.

5.3.1.3. - Tempo de serviço no AEJR

Gráfico 30 - Tempo de serviço no AEJR

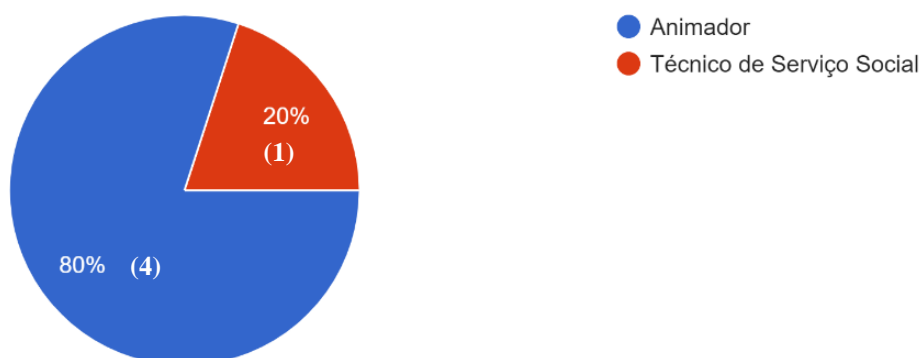


Fonte: Inquérito por questionário.

Os 5 inquiridos pertencem ao Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF). A maioria (60%) é constituída por técnicos experientes que trabalham no AEJR há mais de 10 anos, com responsabilidades no desenvolvimento de atividades que complementam e enriquecem o currículo escolar.

5.3.1.4 - Funções no AEJR

Gráfico 31 - Funções que desempenha



Fonte: Inquérito por questionário.

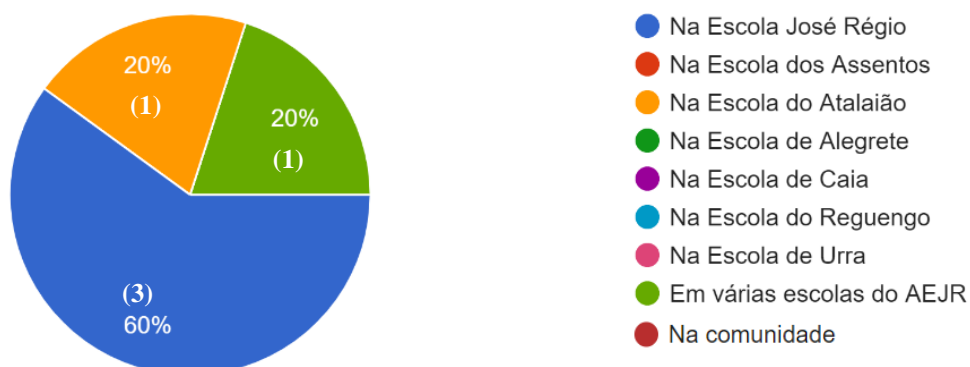
Dos 5 inquiridos que integram o GAAF, 80% (4 indivíduos) desempenha a função de animador no AEJR e 20% (1 indivíduo) a função de Técnica de Serviço Social.

5.3.2. Caracterização das atividades Erasmus em que participaram

Em seguida, procuraremos caracterizar a forma de participação dos inquiridos nas atividades Erasmus.

5.3.2.1. Local de desenvolvimento das atividades Erasmus

Gráfico 32 - Local de desenvolvimento das atividades Erasmus



Fonte: Inquérito por questionário.

Relativamente ao local de desenvolvimento das atividades Erasmus, 60% (3 indivíduos) desenvolveu estas atividades na escola sede (José Régio), 20% (1 indivíduo) na Escola de Assentos e 20% (1 indivíduo) desenvolveu essas atividades Erasmus em várias escolas do Agrupamento.

5.3.2.2. Tipologia das atividades desenvolvidas na escola/sala de aula

No que concerne às atividades desenvolvidas na escola/sala de aula, a analisemos a tabela seguinte:

Tabela 69 - Atividades desenvolvidas na escola/sala de aula

Atividade	Nº
Comemoração do Dia da Europa	4
Receção aos parceiros europeus	4
Erasmus Days	4
País Mistério do Mês	3
Criação dos "cantinhos Erasmus"	3
Atividades/apresentações em sala de aula	3
Head in the Clouds	2

Fonte: Inquérito por questionário.

No que respeita às atividades Erasmus desenvolvidas no Agrupamento, 80% (4 indivíduos) referiram ter participado na “Comemoração do Dia da Europa”, na “Receção aos parceiros europeus” e nos “Erasmus Days”; 60% (3 indivíduos) participou nas atividades “País Mistério do Mês”, na “Criação dos "cantinhos Erasmus" e nas “Atividades/apresentações em sala de aula”. Menos de metade dos inquiridos, 40% (2 indivíduos) referiu ter participado nas atividades “Head in the Clouds”.

5.3.2.3. Participantes nas atividades Erasmus desenvolvidas pelos técnicos

Relativamente à participação nas atividades desenvolvidas, atentemos na tabela seguinte:

Tabela 70 - Participantes nas atividades Erasmus desenvolvidas pelos técnicos

Participantes	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
Alunos	5	100
Professores	4	80
Pais e encarregados de educação	1	20
Membros da comunidade	1	20
Parceiros locais	1	20

Fonte: Inquérito por questionário.

A análise da Tabela 70 revela que todos os inquiridos (5, 100%) desenvolveram atividades Erasmus com os alunos. Por sua vez, 4 inquiridos (80%) referiram a participação de professores nas suas atividades. Os pais e encarregados de educação, membros da comunidade e parceiros locais foram os menos referidos.

No que se refere aos aspetos que os participantes destacam nas atividades Erasmus desenvolvidas, foi construída a seguinte tabela.

Tabela 71 - Aspetos que destacam nas atividades Erasmus

Categorias	Unidades de Registo	Nº U.R.	Total de U.R.
Envolvimento cultural	P1 - As atividades despertam a curiosidade dos alunos sobre os outros países e motiva-os para conhecer a Europa e viajar. P4 - A criação de uma identidade Europeizada. Tenho de destacar o conhecimento detido pelos alunos (do 1.º C.E.B.) acerca do tema e, também, a abertura e curiosidade manifestadas.	2	5
Cooperação e Intercâmbio	P2 - Cooperação e partilhas P5 - Intercâmbio cultural, de ideias, práticas e conhecimento.	2	
Participação da Comunidade Escolar	P3 - Envolvimento da comunidade escolar	1	

Fonte: Inquérito por questionário.

Relativamente à opinião dos inquiridos acerca da questão “Quais os aspetos que destaca nestas atividades? (tendo em conta o Projeto Educativo/dimensão europeia da Educação)?” obtivemos 5 unidades de registo, organizadas em 3 categorias: Envolvimento cultural, Cooperação e intercâmbio e Participação da Comunidade Escolar.

Podemos concluir que os aspetos mais destacados pelos técnicos, nas atividades Erasmus em que participaram, são relativos ao envolvimento e intercambio culturais.

5.3.3. Consequências da participação do pessoal não docente nas atividades de cooperação europeia

Em seguida, procuramos conhecer a opinião do pessoal não docente sobre as consequências da participação nas atividades de cooperação europeia.

Os inquiridos pronunciaram-se relativamente aos seguintes itens.

Tabela 72 - Consequências da participação nas atividades Erasmus+ no trabalho educativo dos não docentes.

Itens		Concordo totalmente		Concordo parcialmente		Nem concordo nem discordo		Discordo parcialmente		Discordo totalmente		Total	Média ponderada
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	
1	Recetividade relativamente às atividades (alunos)	5	100	-	-	-	-	-	-	-	-	5	5,0
2	Contributo para o estímulo da partilha, criatividade e inovação	5	100	-	-	-	-	-	-	-	-	5	5,0
3	Contributo para a valorização das aprendizagens	5	100	-	-	-	-	-	-	-	-	5	5,0
4	Contributo para o conhecimento de outras línguas	5	100	-	-	-	-	-	-	-	-	5	5,0
5	Impacto no reforço da identidade e cidadania europeia	5	100	-	-	-	-	-	-	-	-	5	5,0
6	Partilha pedagógica entre docentes e não docentes	4	80	1	20	-	-	-	-	-	-	5	4,8
7	Contributo para o enriquecimento do currículo	4	80	1	20	-	-	-	-	-	-	5	4,8
8	Impacto na utilização das línguas (alunos)	4	80	1	20	-	-	-	-	-	-	5	4,8
9	Reforço da dimensão europeia do currículo	4	80	1	20	-	-	-	-	-	-	5	4,8
10	Contributo para a valorização da prática profissional	4	80	1	20	-	-	-	-	-	-	5	4,8
11	Contributo para o desenvolvimento de parcerias com a comunidade local	4	80	-	-	1	20	-	-	-	-	5	4,6
12	Promoção de novas dinâmicas e metodologias de trabalho	3	60	2	40	-	-	-	-	-	-	5	4,6
13	Desenvolvimento de projetos junto da comunidade escolar	2	40	3	60	-	-	-	-	-	-	5	4,4

Fonte: Inquérito por questionário.

No que respeita à perceção do pessoal não docente sobre as consequências que a sua participação nas atividades Erasmus teve no seu trabalho educativo, e com base na análise da média ponderada, verificamos que os itens que revelam maior concordância por parte dos inquiridos, são:

- i) Recetividade às atividades por parte dos alunos (5,00);
- ii) Estímulo à partilha de criatividade e inovação (5,00);
- iii) Valorização das aprendizagens (5,00);
- iv) Contributo para o conhecimento de outras línguas (5,00);
- v) Reforço da identidade e cidadania europeia (5,00).

Por sua vez, os 3 itens menos valorizados pelos inquiridos (com médias ponderadas mais baixas) foram:

- i) Desenvolvimento de projetos junto da comunidade escolar (4,40);
- ii) Promoção de novas dinâmicas e metodologias de trabalho (4,60);
- iii) Contributo para o desenvolvimento de parcerias com a comunidade local (4,60).

Análise dos itens com média ponderada mais alta

1 - Recetividade às atividades por parte dos alunos (5,00)

O pessoal não docente considera a recetividade dos alunos como um fator determinante para o desenvolvimento das atividades Erasmus+, no âmbito das iniciativas de promoção da cooperação europeia no AEJR.

2 - Estímulo à partilha de criatividade e inovação (5,00)

O pessoal não docente atribui uma elevada importância ao estímulo à criatividade e inovação proporcionado pelas atividades de cooperação europeia. Este facto reflete o reconhecimento de que as iniciativas do programa Erasmus+ apresentam um contributo direto no desenvolvimento de novas ideias e abordagens dentro da escola e na partilha de experiências criativas e inovadoras entre os participantes.

O estímulo e a partilha de criatividade entre diferentes culturas e sistemas educativos podem ampliar os horizontes dos alunos e dos diferentes agentes educativos.

3 – Valorização das aprendizagens (5,00)

O pessoal não docente reconhece e valoriza a importância da cooperação europeia na valorização das aprendizagens, pois permite a construção de competências interpessoais, culturais e sociais e de experiências fora do ambiente escolar tradicional, onde têm a oportunidade de aprender em diferentes contextos culturais e enfrentar novos desafios, tanto pessoais quanto profissionais.

O pessoal não docente reconhece, assim, que as atividades de cooperação europeia vão além da mera transmissão de conteúdos educacionais, permitindo aos alunos desenvolverem competências-chave essenciais no mundo atual, como a autonomia, a responsabilidade, a capacidade de adaptação e o trabalho em equipa.

4 – Contributo para o conhecimento de outras línguas (5,00)

O pessoal não docente atribui uma valorização significativa ao contributo das atividades Erasmus no conhecimento e aprendizagem de outras línguas. Esta elevada valorização reflete o reconhecimento de que a aprendizagem de línguas, através das atividades Erasmus+, não se limita a uma competência académica, podendo ser fundamental para uma comunicação eficaz, para a preparação para o mercado de trabalho internacional, para a integração dos alunos em novos ambientes multiculturais e para reforçar as oportunidades de cooperação europeia, conforme preconizado em Global Education (Ball, 2012).

5 - Reforço da identidade e cidadania europeia (5,00)

Para o Pessoal Não Docente, o reforço da identidade e da cidadania europeia surge como uma das consequências mais importantes dessas iniciativas no respetivo trabalho educativo que desenvolvem, promovendo a União Europeia e os seus valores fundamentais junto dos alunos com vista à sua formação enquanto cidadãos europeus mais conscientes, comprometidos e preparados para enfrentar os desafios globais.

Análise dos itens com média ponderada mais baixa

1 – Desenvolvimento de projetos junto da comunidade escolar (4,40)

O Pessoal Não Docente, em conjunto com o Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GA AF), desempenha um papel determinante no desenvolvimento de atividades e na implementação de parcerias, quer com o pessoal docente, quer com a comunidade local. Estas parcerias são planeadas e desenvolvidas em colaboração com os programas

Erasmus+, os docentes e a direção, assegurando que as atividades são integradas de forma eficaz no contexto local.

Embora a média ponderada para este item seja mais baixa, o pessoal não docente valoriza o seu contributo no apoio a estas atividades e reconhece o reflexo positivo que o desenvolvimento de projetos com a comunidade escolar tem no fortalecimento das ligações entre a escola e o seu meio envolvente.

2 – Promoção de novas dinâmicas e metodologias de trabalho (4,60)

A menor valorização do item "Promoção de novas dinâmicas e metodologias de trabalho", com uma média ponderada de 4,60, pode ser justificada pelo facto de a implementação de novas dinâmicas de trabalho estar mais diretamente relacionada com o trabalho dos docentes, os quais são os responsáveis pela condução do processo de ensino-aprendizagem e pela aplicação de abordagens inovadoras, como o uso de tecnologias digitais e dinâmicas colaborativas, nas suas práticas diárias.

3 - Contributo para o desenvolvimento de parcerias com a comunidade local (4,60)

A menor valorização do item "Contributo para o desenvolvimento de parcerias com a comunidade local", com uma média ponderada de 4,60, pode decorrer do facto de o desenvolvimento de parcerias locais não estar, diretamente, sob a responsabilidade do Pessoal Não Docente. A criação e fortalecimento de parcerias com empresas, associações culturais e outras instituições envolvem, sobretudo, iniciativas planeadas e conduzidas pelos docentes e pela direção. Ao pessoal docente cabe uma função mais focada no apoio logístico e administrativo destas parcerias.

5.3.4. Contributos das atividades Erasmus para a valorização da prática profissional no AEJR

Relativamente aos contributos das atividades Erasmus para a valorização da prática profissional do pessoal não docente no AEJR, atentemos na tabela seguinte.

Tabela 73 – Contributos das atividades Erasmus para a valorização da prática profissional

Categorias	Unidades de Registro	Nº UR
Colaboração com Docentes	P1 - Ao articular em sala de aula com os docentes. P4 - Através da minha colaboração com o clube Erasmus.	2
Enriquecimento Pessoal e Profissional	P2 - Enriquecimento pessoal e profissional.	1
Valorização da Prática Profissional	P3 - Uma vez que permite e promove abordagem a temas que não seriam trabalhados senão desta forma, logo valoriza sempre a nossa prática.	1
Nº Total de Unidades de Registro		4

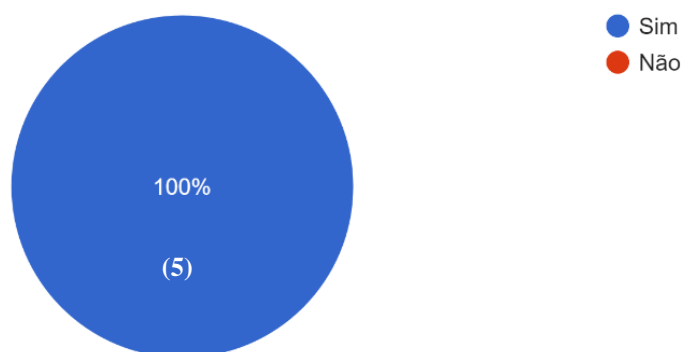
Fonte: Inquérito por questionário.

Relativamente à opinião dos inquiridos acerca da questão “As atividades Erasmus contribuíram para a valorização da minha prática profissional no AEJR. De que modo?”, dos 5 inquiridos, responderam 4. As 4 unidades de registo, organizadas em 3 categorias: “Colaboração com Docentes”, “Enriquecimento Pessoal e Profissional” e “Valorização da Prática Profissional”, destacando-se a primeira. Os inquiridos referem a sua colaboração no Clube Erasmus, bem como, através deste, a articulação com os docentes, em sala de aula.

5.3.5. Perspetiva relativamente à implementação futura da cooperação europeia no AEJR

No que concerne à questão “Considera importante a presença da dimensão europeia da educação no currículo escolar?”, 100% (5 indivíduos) respondeu afirmativamente.

Gráfico 33 - Dimensão Europeia da Educação



Fonte: Inquérito por questionário.

Dos 5 inquiridos, 3 apontaram as razões para a presença da dimensão europeia da educação no currículo escolar, conforme se apresenta na tabela seguinte.

Tabela 74 – Razões para a presença da dimensão europeia da educação no currículo escolar

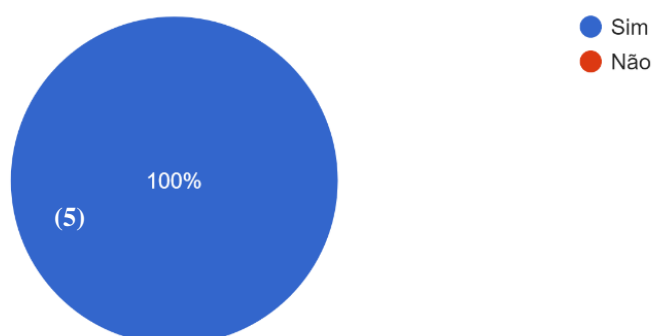
Categorias	Unidades de Registo	Nº UR
Reforço da Identidade Nacional e Europeia	P1 - Porque fazemos parte da União Europeia e como tal os alunos devem conhecer esta dimensão, uma dimensão da qual o seu país faz parte. P2 - Embora opine que antes de Europeus devemos dar primazia à identidade Nacional, não podemos escamotear ou desvalorizar a nossa pertença à CE, e quem sabe onde os alunos de hoje irão ser profissionais amanhã?	2
Reforço Cultural e Profissional	P2 -Tendo trabalhado desde tenra idade estes temas, levarão a um melhor conhecimento e apropriação das diferentes culturas e seus hábitos, assim faz todo o sentido a sua integração no currículo dos alunos. P3 - Numa perspetiva de não limitar as escolhas e interesses dos alunos, mantendo os seus horizontes ampliados.	2
Nº Total de Unidades de Registo		4

Fonte: Inquérito por questionário.

Da análise do conteúdo das respostas, verifica-se que as 4 referências se referem ao reforço da identidade nacional e europeia (2 respostas) e ao reforço cultural e profissional (2 respostas).

5.3.6. Participação futura em atividades de cooperação europeia

Gráfico 34 - Participação futura em atividades de cooperação europeia



Fonte: Inquérito por questionário.

No que respeita à questão “Gostaria de continuar a participar em atividades de cooperação europeia/partilha pedagógica/ intercâmbios que decorram em Portugal/no AEJR?”, 100% (5 indivíduos) respondeu afirmativamente. Três dos inquiridos apresentam as respetivas razões, nomeadamente:

P1 – “Porque gostei imenso nas que participei. Gosto de conhecer novas atividades, novos projetos. É motivador. Contribuiu para a minha cultura.”

P2 – “Porque é enriquecedor e satisfatório e porque se conhecem pessoas diferentes com diferentes hábitos e práticas, sendo sempre uma mais valia, creio que para todos.”

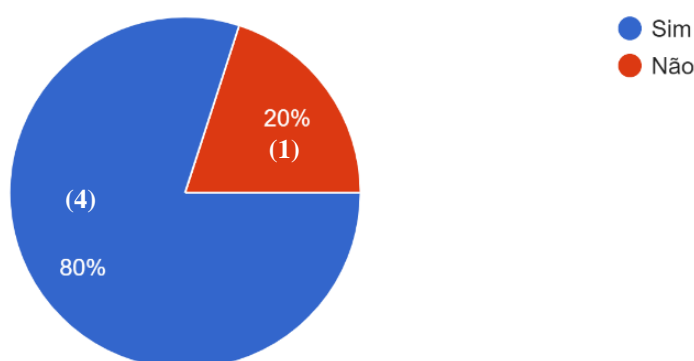
P3 – “Porque o ambiente é excelente e a partilha bastante enriquecedora.”

As respostas refletem uma apreciação positiva das atividades Erasmus+, destacando a oportunidade de conhecer novas atividades e projetos, o enriquecimento cultural e pessoal e a troca de experiências.

5.3.7. Razões para a participação futura em mobilidades Erasmus

Relativamente à opinião dos inquiridos acerca da questão “Gostaria de participar em mobilidades Erasmus? (formação/cooperação europeia no estrangeiro)”, 80% (4 indivíduos) respondeu afirmativamente e 20% (1 indivíduo) respondeu negativamente, conforme se apresenta no gráfico 35.

Gráfico 35 - Participação futura em mobilidades Erasmus



Fonte: Inquérito por questionário.

Relativamente às razões para a participação futura em mobilidades Erasmus, foi pedido aos respondentes que indicassem até três razões que considerassem mais relevantes para o seu envolvimento. As razões foram agrupadas em três categorias principais: desenvolvimento pessoal, desenvolvimento académico e desenvolvimento profissional.

A tabela seguinte apresenta as razões mencionadas, organizadas por categoria, com a respetiva frequência absoluta e frequência relativa em relação ao número total de respostas (22 referências).

Tabela 75 – Razões para a participação futura em mobilidades Erasmus

Categoria	Razões	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
Desenvolvimento Profissional	Partilha pedagógica entre docentes	3	13,64
	Conhecer aspetos da história e da cultura de outros povos.	3	13,64
	Conhecer o sistema educativo de outros países	3	13,64
	Ter contacto com novas formas de ensinar e aprender	2	9,09
	Aprender/reforçar a aprendizagem de línguas estrangeiras.	1	4,55
Subtotal		12	54,56
Desenvolvimento Pessoal	Enriquecimento pessoal	2	9,09
	Conhecer novas pessoas e fazer novos amigos	2	9,09
	Estimular a criatividade	1	4,55
	Desejo de viajar (ou de poder vir a viajar no futuro)	1	4,55
Subtotal		6	27,28
Outras	Participação numa rede internacional de trabalho colaborativo	3	13,64
	Proposta da direção	1	4,55
Subtotal		4	18,19
Total		22	100,00

Fonte: Inquérito por questionário.

A categoria com o maior número de unidades de registo é o "Desenvolvimento Profissional", com um total de 12 referências, correspondendo a 54,56% do total de respostas.

Relativamente à categoria de desenvolvimento profissional, destacam-se três razões principais, todas com 3 referências cada uma (13,64%): a partilha pedagógica entre docentes, o conhecimento sobre a história e a cultura de outros povos e o conhecimento dos sistemas educativos de outros países.

No que respeita à categoria de desenvolvimento pessoal, esta apresenta 6 referências, correspondendo a 27,28% do total de respostas. Esta categoria inclui razões ligadas ao enriquecimento pessoal e profissional (9,09%), conhecer novas pessoas e fazer novos amigos (9,09%) e, ainda, estimular a criatividade e o desejo de viajar ou de poder vir a viajar no futuro, cada um com uma resposta. Estes motivos revelam a dimensão pessoal das mobilidades Erasmus, onde a interação com novos contextos sociais e culturais desempenha um papel essencial no crescimento individual dos participantes.

Finalmente, a categoria “Outros” apresenta 4 referências (18,19% do total de respostas), destacando a participação em redes internacionais de trabalho colaborativo (13,64%), proporcionadas pelas mobilidades Erasmus e a proposta da direção para poder participar em mobilidades no futuro (1 resposta).

5.3.7. Visão relativamente ao futuro da UE

No que concerne à visão dos inquiridos relativamente ao futuro da UE, estes foram questionados sobre o seu grau de concordância relativamente a 3 afirmações, alinhadas com os objetivos definidos pela União Europeia para a criação de um Espaço Europeu de Educação até 2025. Este aspeto foi objeto de apreciação por parte dos professores e dos técnicos.

- i) Criação de uma Europa em que aprender, estudar e fazer investigação não seja prejudicado por fronteiras.
- ii) Criação de um continente europeu onde estudar, aprender ou trabalhar noutro Estado-Membro se torne a norma, bem como falar duas outras línguas para além da língua materna.
- iii) Criação de um continente em que as pessoas têm um forte sentido da sua identidade como europeus, bem como do património cultural da Europa e da sua diversidade.

5.3.7.1. Criação de uma Europa em que aprender, estudar e fazer investigação não seja prejudicado por fronteiras

Relativamente à perceção dos inquiridos em relação à "Criação de uma Europa em que aprender, estudar e fazer investigação não seja prejudicado por fronteiras" atentemos na tabela seguinte.

Tabela 76 – Perceção dos Inquiridos sobre a Criação de uma Europa sem Fronteiras na Educação, Estudo e Investigação (Pessoal Docente e Pessoal Não Docente)

Grupo	Total	Concordo totalmente (5)		Concordo parcialmente (4)		Não tem opinião (3)		Discordo parcialmente (2)		Discordo totalmente (1)		Média ponderada
		Frequência		Frequência		Frequência		Frequência		Frequência		
		Absoluta	Relativa	Absoluta	Relativa	Absoluta	Relativa	Absoluta	Relativa	Absoluta	Relativa	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Pessoal Não Docente	5	5	100	0	0	0	0	0	0	0	0	5.00
Pessoal Docente	50	35	70	14	26	1	2	0	0	0	0	4,50

Fonte: Inquérito por questionário.

Ambos os grupos (Pessoal Docente e Pessoal Não Docente) apresentam uma forte concordância com esta afirmação.

Ainda assim, a partir da análise da Tabela 76, podemos verificar que o pessoal não docente apresenta uma média ponderada (5) superior à média dos Docentes (4,50), refletindo uma forte aceitação da ideia de que as fronteiras não devem ser um obstáculo à educação, estudo e investigação. Esta visão pode estar ligada à sua participação ativa na organização e implementação de atividades de cooperação europeia, tanto dentro como fora da sala de aula.

5.3.7.2. Criação de um continente europeu onde estudar, aprender ou trabalhar noutro Estado-Membro se torne a norma bem como falar duas outras línguas, para além da língua materna.

Tabela 77 – Perceção dos Inquiridos sobre a Normalização da Mobilidade Académica e Profissional no Espaço Europeu (Pessoal Docente e Pessoal Não Docente)

Grupo	Total	Concordo totalmente (5)		Concordo parcialmente (4)		Não tem opinião (3)		Discordo parcialmente (2)		Discordo totalmente (1)		Média ponderada
		Frequência		Frequência		Frequência		Frequência		Frequência		
		Absoluta	Relativa	Absoluta	Relativa	Absoluta	Relativa	Absoluta	Relativa	Absoluta	Relativa	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Pessoal Não Docente	5	5	100	0	0	0	0	0	0	0	0	5,00
Pessoal Docente	50	27	54	20	40	1	2	1	2	1	2	4,44

Fonte: Inquérito por questionário.

Verifica-se, de igual modo, uma forte concordância entre os dois grupos profissionais no que respeita ao item em análise.

A ideia de normalização da mobilidade académica e profissional no espaço europeu, para os docentes e técnicos, surge como uma oportunidade para enriquecer o ambiente educacional e promover o desenvolvimento das escolas, através da aquisição de novas experiências e competências por parte dos participantes nestas mobilidades e de ser valorizado no contexto da criação de um Espaço Europeu de Educação até 2025.

5.3.5.3. Criação de um continente em que as pessoas têm um forte sentido da sua identidade como europeus, bem como do património cultural da Europa e da sua diversidade.

A tabela seguinte apresenta a perceção dos inquiridos a respeito da “Identidade Europeia e Diversidade Cultural no Contexto Educacional” destacando as respostas do Pessoal Docente e do Pessoal Não Docente.

Tabela 78 – Perceção dos Inquiridos sobre a Identidade Europeia e a Diversidade Cultural no Contexto Educacional (Pessoal Docente e Pessoal Não Docente)

Grupo	Total	Concordo totalmente (5)		Concordo parcialmente (4)		Não tem opinião (3)		Discordo parcialmente (2)		Discordo totalmente (1)		Média ponderada
		Frequência		Frequência		Frequência		Frequência		Frequência		
		Absoluta	Relativa	Absoluta	Relativa	Absoluta	Relativa	Absoluta	Relativa	Absoluta	Relativa	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Pessoal Não Docente	5	3	69	2	40	0	0	0	0	0	0	4,60
Pessoal Docente	50	34	68	13	26	3	6	0	0	0	0	4,62

Fonte: Inquérito por questionário.

À semelhança dos itens anteriores, verifica-se uma forte concordância entre os dois grupos profissionais no que respeita ao item "Criação de um continente em que as pessoas têm um forte sentido da sua identidade como europeus, bem como do património cultural da Europa e da sua diversidade". Tanto os docentes (pelo seu envolvimento direto com a política educativa e a identidade europeia), quanto o pessoal não docente (que se alinha com esses objetivos através da sua participação ativa nas atividades escolares que promovem a cooperação europeia), concordam com a relevância deste item na criação de um Espaço Europeu de Educação até 2025.

5.3.8. Síntese da análise e interpretação dos dados relativa à dimensão do Pessoal Não Docente

1 – Foram inquiridos cinco técnicos da equipa do Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF), 4 do género feminino e 1 masculino; a maioria (60%) é constituída por técnicos experientes que trabalham no AEJR há mais de 10 anos; 80% tem entre 10 a 20 anos de experiência profissional. Relativamente à experiência profissional, 4 são animadores e 1 Técnica de Serviço Social.

2 - No que se refere à participação do pessoal não docente em atividades Erasmus no AEJR, referiram, na sua maioria, que foram desenvolvidas no agrupamento, participando tanto em encontros internacionais como em projetos realizados nas escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico e nos jardins de infância. A sua participação reflete o compromisso com o enriquecimento do ambiente educativo e o fortalecimento da cooperação internacional no AEJR.

3 - Entre as atividades Erasmus+ nas quais participaram, destacam-se a comemoração do "Dia da Europa", a “Receção de parceiros europeus” e os "Erasmus Days", bem como iniciativas como o "País Mistério do Mês" e apresentações em sala de aula. Estas atividades ocorreram, principalmente, no espaço escolar, envolvendo, também, áreas exteriores e, ocasionalmente, a comunidade local.

4 - Todos os inquiridos mencionam a participação dos alunos nas atividades Erasmus desenvolvidas pelos técnicos.

5 - Relativamente às consequências que a participação do pessoal não docente nas atividades de cooperação europeia teve no seu trabalho educativo, verificamos que se valorizam mais os itens relativos à receptividade das atividades por parte dos alunos, o contributo ao nível do estímulo à partilha, criatividade e inovação, a valorização das aprendizagens, o conhecimento de outras línguas e o reforço da identidade e cidadania europeias. Os itens menos valorizados, no contexto do trabalho educativo do pessoal não docente, foram o desenvolvimento de projetos junto da comunidade escolar, a promoção de novas dinâmicas e metodologias de trabalho e o desenvolvimento de parcerias com a comunidade escolar.

6 - Os contributos das atividades Erasmus para a valorização profissional do pessoal não docente são relativos à colaboração com os docentes do AEJR, ao

enriquecimento pessoal e profissional e à abordagem de temas que valorizam a prática profissional do pessoal não docente.

7 - Todos os inquiridos consideram importante a presença da dimensão europeia no currículo escolar porque é um aspeto que contribui para o reforço da identidade nacional e europeia e o reforço cultural e profissional dos alunos.

8 - De futuro, 80% dos inquiridos gostaria de participar em mobilidades Erasmus no estrangeiro, por razões, primeiramente, de ordem profissional, seguido das razões de ordem pessoal.

9 - Em relação à visão relativamente ao futuro da UE, tanto o pessoal docente como o pessoal não docente, manifestam forte concordância com a importância da criação de uma Europa sem fronteiras onde os cidadãos se possam movimentar para estudar ou fazer investigação, trabalhar, aprender outras línguas além da língua materna, com um forte sentido de identidade europeia no contexto dos objetivos da União Europeia para a criação de um Espaço Europeu de Educação até 2025.

5.4. Dimensão da gestão e administração do AEJR

Na dimensão da gestão e administração do AEJR, foi entrevistada a Diretora do AEJR.

A entrevista foi aplicada, presencialmente, com base num guião de entrevista previamente validado por um painel de especialistas, conforme referido anteriormente (cf. Anexo 4).

5.4.1. Análise dos dados da entrevista por categoria

Após a leitura e análise da informação recolhida, esta foi organizada dando origem a 10 categorias (a matriz de codificação de análise de conteúdo de entrevista encontra-se no anexo 5).

Categoria 1: Perfil da Entrevistada

Tabela 79– Perfil da entrevistada

Categoria	subcategoria	Conteúdos dos Indicadores	Unidades de Registo	Nº UR	Nº Total UR
Perfil da Entrevistada	Habilitações /formação	Formação Especializada	D1.03 D1.05 D1.07 D1.08 D1.09	5	12
		Investimento na formação	D.1.4 D1.10 D1.11 D1.12	4	
		Formação Inicial	D1.01 D1.02	2	
		Formação contínua	D1.06	1	
	Motivos para exercer as funções de Diretora	Motivos de ordem pessoal. Gosto pessoal pela área da gestão	D1.26	1	4
		Contribuir para a construção de uma escola melhor	D1.29	1	
		Motivação relativa à participação na Associação de Pais.	D1.27	1	
		Trabalho conjunto com a direção anterior da escola	D1.28	1	
	Início do mandato	Início de funções e mandatos	D1.13	1	1
Total					17

Fonte: Inquérito por entrevista.

Relativamente à Categoria 1, foram obtidas 17 unidades de registo, organizadas em três subcategorias: “Habilitações/Formação”, “Motivos para exercer as funções de Diretora” e “Início do mandato”. A subcategoria “Habilitações/Formação” foi a mais escolhida, obtendo 12 referências.

A entrevistada salientou a formação que realizou, abrangendo a formação inicial, contínua e especializada. Entre as subcategorias, a formação especializada reuniu o maior número de unidades de registo (5 menções), com a entrevistada a mencionar várias especializações: uma especialização na Universidade de Évora, no âmbito da Educação Especial (domínio cognitivo e motor); uma especialização em Educação Especial (domínio da audição e surdez) no Instituto Piaget de Almada; e outra especialização em Intervenção Precoce na Infância, também no Instituto Piaget. Além disso, a entrevistada obteve o grau de mestre em Administração Escolar na Universidade de Évora e está inscrita no curso de Doutoramento em Ciências Sociais na mesma instituição.

A sua formação inicial, no Curso do Ensino Básico, 1.º Ciclo do Ensino Básico, foi realizada na Escola Superior de Educação de Portalegre. A formação contínua da entrevistada centrou-se em oficinas de formação em Língua Gestual Portuguesa.

Quanto aos motivos que a levaram a investir na formação académica, referiu a necessidade de acompanhar os alunos no exercício da sua função docente, assim como a importância da atualização constante, exigida pelas suas funções enquanto Diretora. Conforme afirmou: “Não só por gostar de estar atualizada e de aprender, mas este dever de ter mais informação para poder conduzir aqui a escola e transmitir estas informações às estruturas intermédias” (D1.10)

Quanto à subcategoria 2, “Motivos que a levaram a exercer as funções de Diretora”, foram obtidas 4 unidades de registo nas quais são identificados motivos de ordem pessoal, experiência na associação de pais e com a direção anterior da escola e o contributo para a criação de uma escola melhor.

Relativamente ao “Trabalho conjunto com a direção anterior”, a entrevistada refere que, enquanto presidente da Associação de Pais, já estava envolvida com o AEJR. Manifestou o seu interesse em continuar a acompanhar os assuntos do agrupamento e expressou o objetivo da sua candidatura: “tentar dar um bom contributo, o melhor contributo possível para construirmos assim uma escola melhor” (D1.29).

Quando se referiu aos “motivos de ordem pessoal”, a entrevistada afirmou: “De certa forma, eu sempre gostei desta parte da organização da gestão” (D1.26). Além disso, indicou que estava preocupada com o “funcionamento da escola e porque queremos o melhor para os nossos filhos” (D1.28).

Relativamente à subcategoria 3, foi obtida 1 unidade de registo, na qual a entrevistada mencionou que iniciou as suas funções no ano letivo de 2016/2017 e, atualmente, está a cumprir o seu segundo mandato.

Categoria 2: Participação em projetos no âmbito dos projetos Erasmus+, antes do desempenho das funções de Diretora do AEJR

Tabela 80 – Participação em projetos no âmbito dos projetos Erasmus+, antes do desempenho das funções de Diretora do AEJR

Categoria	Subcategoria	Conteúdos dos Indicadores	Unidades de Registo	Nº UR	Nº Total UR
Experiência anterior Erasmus+	Participação como professora	Experiência no AEJR	D1.18 D1.19 D1.20 D1.21 D1.22 D1.23	6	8
		Experiência noutro agrupamento	D1.24 D1.25	2	
	Participação como aluna	Noutro agrupamento	D1.14 D1.15 D1.16 D1.17	4	4
Total					12

Fonte: Inquérito por entrevista.

Relativamente à Categoria 2, “Experiência no âmbito dos projetos Erasmus+, antes de ser Diretora do AEJR” obtivemos 12 unidades de registo, organizadas em 2 subcategorias “Participação como aluna” e “Participação como professora”. A subcategoria que reuniu maior número de unidades de registo foi a experiência enquanto professora (8 registos). No AEJR, a entrevistada refere que a sua primeira participação nas atividades Erasmus+ teve lugar na Escola de Alegrete, enquanto professora da equipa de intervenção precoce: “Apoiava meninos na Educação Pré-Escolar dessa escola (...) a primeira experiência foi, exatamente, na escola de Alegrete e aconteceu com o professor António Mendes” (D1.19).

Estas atividades Erasmus consistiam em visitas de parceiros à escola, “às vezes [os parceiros] visitavam a escola” (D1.23), [ocorrendo] visitas à vila de Alegrete e ao castelo “quando havia uma visita à localidade, ao castelo, eu, também, acompanhava o grupo” (D1.22) e videoconferências com os parceiros estrangeiros, “Havia videochamadas e aquilo era, assim, uma grande novidade (...) Eles [os alunos apoiados]

também participavam e viam os parceiros europeus. Cantavam até uma lengalenga, apresentavam cartazes com as palavras deles” (D1.21).

Estas atividades eram desenvolvidas, conjuntamente, pelas turmas do 1.º Ciclo do Ensino Básico e, também, pelo grupo do Pré-Escolar “Eu lembro-me perfeitamente de o professor envolver todos os alunos da escola” (D1.20).

Anteriormente a esta data, a entrevistada referiu, ainda, uma participação nas atividades do Programa Sócrates na Escola Básica de Campo Maior, no âmbito do Encontro final do Projeto “Trabalhando de Mãos dadas por uma Escola Melhor”: “Foi lá no auditório e eu tinha uma turma de terceiro ano. Nós estávamos a trabalhar num projeto com a Selenis aqui em Portalegre” (D1.24). Também em Campo Maior, tal como em Alegrete, as atividades Erasmus procuravam promover a investigação e valorização do património e da cultura local. “Nós tínhamos quadras com a música de Campo Maior, tínhamos feito quadras alusivas à reciclagem, com a música e com o som das pandeiretas” (D1.25).

Enquanto aluna da Escola Básica Cristóvão Falcão a entrevistada referiu a sua participação numa mobilidade a Inglaterra: “Tinha catorze anos (...) Foi a minha primeira vez que andei de avião e fui a Inglaterra. Fiquei, também, em casa de famílias. (...) Éramos duas colegas na mesma casa” (D1.15).

A entrevistada considera muito significativa esta sua primeira experiência Erasmus, afirmando que “Foi uma experiência muito, muito boa, tal como o trabalho que se fez antes. A possibilidade de visita a outro país e a experiência marcou-me muito” (D1.16).

Categoria 3 – Participação em projetos de cooperação europeia como Diretora do AEJR

Tabela 81 – Participação em projetos de cooperação europeia como Diretora do AEJR”

Categoria	Subcategoria	Conteúdos dos Indicadores	Unidades de Registo	Nº UR	Nº Total UR
Projetos e experiências de cooperação europeia em que participou como Diretora do AE	Projeto Erasmus+ Freedom Without Chaos	Partilha pedagógica com as escolas parceiras	D1.32 D1.33 D1.34 D1.35 D1.36	5	7
		Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular	D1.30 D1.31	2	
	Desenvolvimento simultâneo de vários projetos Erasmus	Participação das escolas	D1.38 D1.39 D1.40	3	6
		Participação das turmas	D1.41 D1.42	2	
		Participação dos docentes	D1.37	1	
	Projeto Erasmus+ Create, Share, Learn	Participação das turmas CEF e PIEF	D1.43 D1.44 D1.45	3	3
	Integração da cooperação europeia e dos projetos Erasmus na carta de missão	Projetos Europeus	D1.66 D1.67 D1.68	3	3
Total					19

Fonte: Inquérito por entrevista.

Relativamente à Categoria 3, “Projetos e as experiências de cooperação europeia em que participou como Diretora do AEJR”, obtivemos 19 unidades de registo, organizadas em 4 subcategorias: “Projeto Erasmus+ Freedom Without Chaos”, “Desenvolvimento simultâneo de vários projetos Erasmus”, “Projeto Erasmus+ Create, Share, Learn” e “Integração da cooperação europeia e dos projetos Erasmus na carta de missão”.

A subcategoria que reuniu maior número de unidades de registo foi a referente ao Projeto Erasmus+ Freedom Without Chaos (7). A entrevistada referiu a sua particular participação nas mobilidades internacionais no projeto Freedom without Chaos, com parceiros da Inglaterra, Holanda e Polónia.

De acordo com a entrevistada, este projeto “trouxe aqui algo novo”, pois “surgiu na altura em que saíram os novos decretos 54 e o 55 da flexibilidade” (D1.31).

A entrevistada refere que “é sempre muito importante ir lá fora ver como as outras escolas trabalham nomeadamente a escola de Inglaterra que era a coordenadora do projeto” (D1.32).

Assim, neste projeto “Envolvemos, também, a coordenadora da flexibilidade que participou numa mobilidade” (D1.38) e “Tentámos envolver, também, estrategicamente as professoras do primeiro ciclo que tinham iniciado já este projeto piloto para trabalhar de forma diferente as DAC (Domínios de Autonomia Curricular) com o apoio de professores, também especializados, do segundo ciclo. Portanto, já incluía a criação de disciplinas novas, também, ao nível do primeiro ciclo” (D1.33).

De acordo com a entrevistada, este envolvimento das docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico constitui uma mais-valia na sua formação pessoal e profissional, bem como na promoção da partilha pedagógica no agrupamento. “Foi, também, muito bom para essas duas professoras, quer para elas próprias, quer no seu trabalho servindo de inspiração e promovendo a disseminação no próprio agrupamento” (D1.34).

A entrevistada salienta, ainda, a participação, nas atividades Erasmus, de docentes de vários ciclos de ensino. “Neste projeto de que eu falei houve uma mobilidade em que, também, participou a coordenadora do Departamento de Educação Pré-Escolar, o que é muito positivo” (D1.41), concluindo que “acho que uma grande diferença relativamente à direção anterior foi o facto de haver esta visão de podermos envolver a escola toda e não ter tudo centrado nas mesmas pessoas” (D1.35).

No que respeita à categoria “Desenvolvimento simultâneo de vários projetos Erasmus”, a entrevistada referiu que “fomos sendo convidados, fomos assinando a nossa manifestação de interesse, eles, realmente, foram aprovados e nós conseguimos dar a resposta” (D1.43). Salientou que “Não estavam todos os professores a trabalhar no mesmo projeto” (D1.38).

Tratando-se de um agrupamento, na altura, com mais de mil alunos, “São sete escolas e não estavam todas as turmas a trabalhar nos sete projetos” (D1.39).

Relativamente à temática dos projetos Erasmus+, a entrevistada refere que a mesma era diversificada. “Tínhamos uns mais ligados à parte do drama; tínhamos outro mais ligado às emoções, [Erasmus Give me Five] não é? Tínhamos este mais relacionado aqui com a parte estrutural da flexibilidade [Freedom Without Chaos]. Tínhamos outros ligados mais às experiências [ensino experimental, Head in the Clouds] e à robótica [Create, Share, Learn]. Portanto todos eles tinham temáticas diferentes” (D1.40).

No que respeita à participação dos docentes no desenvolvimento dos projetos Erasmus+, a entrevistada considerou que “Não têm que ser só os professores das línguas ou as pessoas que falam bem inglês. Acho que é mais que isso, não é? É dar oportunidade, realmente, a todos de participarem com os seus alunos” (D1.37).

No que respeita à subcategoria “Projeto Erasmus+ Create, Share, Learn”, de acordo com a entrevistada, no “projeto Create, Share, Learn, como era, também, de cariz mais prático, também envolvemos alunos do CEF e do PIEF” (D1.43), foram mesmo alguns deles, também, em mobilidades”, as quais decorreram em Itália e na Grécia.

A entrevistada considera que “O facto de eles terem podido, também, ter esta oportunidade de participar” constituiu “uma experiência muito, muito positiva” (D1.44), concluindo que “acho que fizemos, também, muito por esses alunos” (D1.45).

Relativamente à subcategoria “Integração projetos Erasmus na carta de missão da Diretora”, a entrevistada refere que “Na minha candidatura obviamente que mencionei os projetos europeus pelo conhecimento que eu tinha anteriormente. (...) integrei-a no projeto de intervenção” (D1.66).

Refere, igualmente, que “Após a eleição como Diretora, tive que elaborar uma carta de missão e tenho lá escrito desenvolver pelo menos um projeto europeu Erasmus+” (D1.67).

Acrescenta que “Houve uma altura que até tivemos sete, mas temos tido sempre pelo menos um projeto Erasmus+” (D1.68).

Relativamente ao presente ano letivo, refere que “Neste momento estamos com dois projetos, os quais fazem, obviamente, parte do projeto educativo que é o projeto principal mais estruturante do nosso agrupamento onde estão integrados com os seus objetivos e devidamente justificados” (D1.59).

Categoria 4 - Projetos de cooperação europeia desenvolvidos em tempo de pandemia

Tabela 82 – Projetos Erasmus+ desenvolvidos em tempo de pandemia

Categoria	subcategoria	Conteúdos dos Indicadores	Unidades de Registo	Nº UR	Nº Total UR	
Projetos de cooperação europeia desenvolvidos em tempo de pandemia	Colaboração dos parceiros e das famílias	Participação de alunos, pais e parceiros europeus.	D1.57	9	9	
			D1.58			
			D1.59			
			D1.60			
			D1.61			
			D1.62			
			D1.63			
				D1.64		
				D1.65		
	Partilha/apresentação dos projetos Erasmus nas jornadas pedagógicas	Criação das Jornadas Pedagógicas	D1.50	1	7	
Parceria com os Instituto das Comunidades Educativas		D1.51	1			
Formação Erasmus+ Head in the Clouds		D1.52	1			
Capacitação de Docentes		D1.53 D1.54 D1.55	3			
Partilha Pedagógica (Professores e alunos)		D1.56	1			
Desenvolvimento de projetos e encontros virtuais	Impacto dos projetos	D1.46	1	4		
	Encontros Virtuais Erasmus+	D1.47 D1.48 D1.49	3			
Total					20	

Fonte: Inquérito por entrevista.

Relativamente à Categoria 4, “Projetos Erasmus+ desenvolvidos em tempo de pandemia” obtivemos 20 unidades de registo, organizadas em 3 subcategorias: “Colaboração dos parceiros e das famílias”, “Partilha/apresentação dos projetos Erasmus+ nas jornadas pedagógicas” e “Desenvolvimento dos projetos e encontros virtuais”.

A categoria que reuniu maior número de unidades de registo foi a referente à “Colaboração dos parceiros e das famílias” (9).

No que concerne à subcategoria “Colaboração dos parceiros e das famílias”, a entrevistada refere que as dinâmicas Erasmus+ foram, sempre, partilhadas ao longo das diversas edições das jornadas pedagógicas e, também, em período de pandemia (via zoom/gravação), referindo que “Temos sempre a colaboração dos nossos parceiros

[europeus], dos próprios alunos [europeus] e nós internamente, também” (D1.60). Professores, parceiros europeus, pais e alunos portugueses dão corpo a esta partilha. Relativamente aos alunos, refere a entrevistada que “Os nossos alunos também são convidados a participar. E é sempre uma mais valia nas jornadas quando é a voz dos alunos, seja de que nível de ensino for (também noutros temas). Quando eles estão presentes tem outro impacto em quem ouve” (D1.58).

No que se refere à subcategoria “partilha/apresentação dos projetos Erasmus nas Jornadas Pedagógicas”, a entrevistada considera que esta partilha das atividades Erasmus com toda a comunidade educativa permite, de igual modo, obter a avaliação dos próprios envolvidos, relativamente às mesmas. “Nós estamos cá a trabalhar para os alunos, mas é importante perceber se eles, também, têm essa perceção, se as coisas correram como nós pensámos que correram. É aí de facto que os ouvimos. E, também, os próprios pais, nomeadamente aqueles que estão mais envolvidos quando as famílias os recebem cá” (D1.59).

A entrevistada recorda que “Também antes de se receber há todo um contacto família a família. Entre as famílias portuguesas e as famílias estrangeiras, não é? E após mobilidade esses contactos continuam” (D1.60).

Desta forma, refere que, também, nestas Jornadas pedagógicas “É, também, importante ouvir as famílias nesse momento (jornadas) e tem acontecido. Eles têm sido convidados e, também, têm dado testemunho nas nossas jornadas” (D1.64).

Assim, para a entrevistada, a apresentação das atividades Erasmus+ nas Jornadas Pedagógicas constitui um importante momento de partilha envolvendo toda a comunidade educativa. “Ou seja, de uma forma geral, estas jornadas estão abertas não só para o nosso agrupamento, mas, também, à comunidade educativa. É muito positivo esta apresentação neste espaço” (D1.62) e permitindo disseminar e dar continuidade às mesmas. “Porque é aqui o balanço e, também, o ponto da situação no caso daqueles projetos que têm continuidade no ano letivo seguinte” (D1.63).

Para a entrevistada, a apresentação dos projetos Erasmus+ nas Jornadas Pedagógicas poderá ser um fator de motivação para a participação de novos docentes. “Também são aí apresentados [os projetos] e às vezes há outros colegas da escola que acabam por se juntar ao projeto” (D1.67).

Neste âmbito, considera que a partilha pedagógica ocorrida nas jornadas poderá permitir ultrapassar alguns receios da parte de alguns docentes: “Também, até mesmo

professores que talvez sejam mais céticos ou que pensam que o projeto europeu que está a tirar tempo, pois tem aqueles conteúdos para trabalhar, se calhar quando ouvem os testemunhos dos colegas e dos próprios alunos percebem que é um complemento não é para tirar tempo, é para ajudar a diversificar práticas, não é? E, também, por aquilo que são os próprios objetivos de cada projeto. É com aquilo que eles vão acrescentar e dar valor às dinâmicas que já estavam na escola” (D1.65).

A entrevistada referiu que as Jornadas Pedagógicas do Agrupamento de Escolas José Régio foram iniciadas pelo Projeto Erasmus+ “Head in the Clouds” em 2017. De acordo com a entrevistada, “As Jornadas Pedagógicas, foi uma novidade nesta direção (...) este ano letivo, 2022/23 iremos realizar as sextas Jornadas Pedagógicas, mas as primeiras contaram com o apoio do ICE e com a apresentação do trabalho desenvolvido ao longo do ano” (D1.52).

Acrescenta, ainda, que “As primeiras Jornadas Pedagógicas tiveram como base o trabalho desenvolvido no âmbito da formação com o Instituto das Comunidades Educativas. (...) Tínhamos uma sala de exposições dos trabalhos realizados, com os registos dos próprios alunos” (D1.51).

Segundo a entrevistada, para a realização das primeiras jornadas pedagógicas, “Partimos do projeto Erasmus+ “Head in The Clouds” e tendo em conta os seus objetivos e o interesse manifestado por parte dos docentes, contactámos o ICE e propusemos a formação contextualizada, nas próprias salas de aula com cada docente” (D1.52). A entrevistada recorda que “Foi uma experiência muito rica, para além da capacitação dos docentes, as aprendizagens dos próprios alunos, a partilha entre os docentes do nosso Agrupamento e, ainda, com os parceiros europeus. Chegaram-se a realizar sessões síncronas entre os diferentes países, para a realização das mesmas experiências e/ou para partilha e discussão de resultados” (D1.53).

A entrevistada considera que “as Jornadas Pedagógicas são aquele espaço, no momento no final do ano letivo, já mais descontraídos, onde estão os professores todos presentes” (D1.56).

Relativamente à subcategoria “Desenvolvimento dos projetos e encontros virtuais”, a entrevistada considera que os projetos Erasmus, em tempo de pandemia, “Tiveram um impacto e sempre a inovar” (D1.46). Aponta que “Essa altura foi nova para todos” e refere a necessidade e as dificuldades inerentes à realização de um “encontro Erasmus virtual (...) Mas o que é certo é que foi possível. Tivemos dois virtuais. O

primeiro, ainda, cada aluno na sua casa e mesmo assim eles participavam nas tarefas e enviavam os trabalhos. E um outro (encontro) virtual, mas já com os alunos na escola” (D1.47).

Nos encontros Erasmus virtuais, desenvolvidos via zoom/Google teams, professores e alunos cumpriam um rigoroso programa de trabalho, considerando a entrevistada que “Apesar de estarem longe, seja em casa ou seja neste ambiente virtual aqui da escola, eles conseguiram ver, também, as realidades dos outros países” (D1.48).

Vivendo em condições de isolamento semelhantes em toda a Europa, motivadas pelo período de confinamento/COVID-19, a entrevistada considera que “isso acaba por nos unir mais neste contexto, porque eles estavam a passar pelas mesmas dificuldades do que nós, não é? Esta pandemia foi a nível universal (...) mas lembro-me da receptividade e dos nossos alunos se terem adaptado e mesmo assim terem participado desta forma e com alegria, não é? Eles não desistiram e estiveram, também, aqui presentes connosco” (D1.49).

Categoria 5 - A cooperação Europeia no Projeto Educativo do AEJR

Tabela 83 – A cooperação Europeia no Projeto Educativo do AEJR

Categoria	subcategoria	Conteúdos dos Indicadores	Unidades de Registo	Nº UR	Nº Total UR
A cooperação Europeia no Projeto Educativo do AEJR	Repercussões transversais das dinâmicas Erasmus	O envolvimento das Escolas, Turmas, Alunos, Professores e animadores	D1.80 D1.81 D1.82 D1.83 D1.84 D1.85 D1.86 D1.87 D1.88 D1.89 D1.90 D1.91	12	12
	Parcerias internacionais	Partilha de Experiências entre as instituições parceiras	D1.69 D1.70 D1.71 D1.72 D1.73	5	5
	Seminário internacional sobre a Pedagogia Dalton	Partilha pedagógica entre os docentes	D1.74 D1.75 D1.76 D1.77 D1.78	5	5
	Dimensão Europeia da Educação	Desenvolvimento de competências	D1.139	5	5
		Cidadania europeia	D1.140		
		Articulação vertical entre todos os ciclos	D1.141		
		Combate à indisciplina	D1.142		
		Disseminação	D1.143		
	Participação dos encarregados de educação nas atividades Erasmus+	Receção/acolhimento em família	D1.144 D1.145	2	5
		Envolvimento das famílias através da Galas Erasmus+ e da associação de pais.	D1.146 D1.147 D1.148	3	
	Objetivos	Melhoria dos resultados escolares	D1.79	1	1
Total					33

Fonte: Inquérito por entrevista.

Relativamente à Categoria 5 - “A cooperação Europeia/projetos Erasmus+ na elaboração do Projeto Educativo, missão/objetivos” obtivemos 33 unidades de registo organizadas em 5 subcategorias: “Repercussões transversais das dinâmicas Erasmus”, “Parcerias internacionais”, “Seminário internacional sobre a Pedagogia Dalton”,

“Dimensão Europeia da Educação”, “Participação dos encarregados de educação nas atividades Erasmus+” e “Objetivos”.

A subcategoria “Repercussões transversais da Cooperação Europeia” foi a que obteve maior número de referências (12 unidades de registo). No que se refere a esta subcategoria, a entrevistada considera que da “forma como os alunos se envolvem nos projetos acabam por ter repercussões nas diferentes disciplinas de forma transversal” (D1.80), bem como na “sua atitude face à escola, face ao outro, face aos colegas” (D1.81), referindo que “os projetos europeus, também, trabalham muito esta parte da cooperação” (D1.82).

A entrevistada refere em particular a relação que se estabelece entre os alunos de escolas parceiras: “quando se ouve falar em cooperação, a partir destes exemplos, também temos que pensar aqui nos colegas, não é? E nesta interajuda neste trabalho colaborativo” (D1.83).

No caso do acolhimento de alunos estrangeiros pelos alunos e famílias, a entrevistada considera que “Quando nós, quando eles recebem outros meninos em casa quererem fazer e dar o melhor a estes alunos ou mostrar o melhor da sua escola, o melhor da sua cidade” (D1.84).

A entrevistada considera ser este o momento de construção de aprendizagens duradouras “Este cuidar, obviamente os amigos vão-se embora, mas eles continuam, como pessoas, a desenvolver estas competências, depois no dia-a-dia” (D1.85), as quais deixarão efeitos na formação dos alunos, “Todos eles vão crescer graças a este projeto e a outros” (D1.86).

A entrevistada regista o contributo das atividades Erasmus na formação dos alunos, acrescentando, no entanto, que “Não se consegue controlar e dar uma resposta se esta evolução se deve aos projetos europeus ou só aos projetos europeus” (D1.87) apontando o trabalho conjunto de várias equipas a nível do Agrupamento: “Mas acho que todo um conjunto de projetos aqui na nossa escola têm contribuído, em termos, por exemplo, do clima escolar, o facto dos nossos técnicos do GAAP, do gabinete de apoio ao aluno e à Família” (D1.88). Os animadores constituem um dos recursos importantes na formação dos alunos: “O facto desses nossos animadores, da assistente social estar envolvida. Eles têm este contacto direto com os nossos alunos, mais em espaço fora da sala de aula, nas dinâmicas de espaço, mas, por vezes também, em contexto de sala. É muito positivo, não é?” (D1.89).

Relativamente às atividades Erasmus, os animadores, de acordo com a entrevistada, “Eles estão, também, a contribuir para o desenvolvimento dos projetos porque eles chegam a todos os alunos e às vezes desenvolvem atividades específicas e desafios específicos do clube Erasmus e de outros desafios do agrupamento” (D1.90). Face aos resultados obtidos pelo agrupamento, a entrevistada considera que “tendo em conta os objetivos principais, os nossos eixos e o trabalho que temos estado a analisar, pela nossa autoavaliação do que nós fazemos, pelas nossas monitorizações, os nossos resultados têm estado a melhorar, portanto isso temos tido tanta dinâmica e tantas atividades de Erasmus, certamente que têm dado um bom contributo para melhorarmos os objetivos do projeto educativo” (D1.91).

Relativamente à subcategoria “Parcerias internacionais” (5 unidades de registo), a entrevistada refere: “Sem dúvida, além dos seus objetivos, vejo-os sempre como uma grande parceria que nós aqui temos, não é? Não são só importantes as parcerias locais, regionais, as nossas empresas, a autarquia e outros serviços. Estas parcerias internacionais, também, são muito importantes. Dá-nos aqui outra visão para a nossa escola” (D1.69).

Relativamente às escolas parceiras, a entrevistada considera que “Nós temos sempre mais qualquer coisa a aprender com eles” (D1.70), salientando que “Há várias escolas que eu tenho conhecido e há sempre situações que encaixam mais na nossa realidade” (D1.71).

No respeito pela diferença entre cada uma das realidades vividas por cada um dos parceiros, a entrevistada refere que “Há outros que nós podemos achar - aqui ainda não temos maturação suficiente para este passo. Há outras situações que nós até achamos que estamos a outro nível diferente dos outros. Nem é melhor nem é pior, podemos sempre ver a nossa realidade” (D1.72).

Deste modo, refere que “nesta parceria internacional nós não aplicamos tudo o que vemos lá fora”, considerando que o mais significativo é “o facto de nos permitir fazer este contacto, ter conhecimento, esta reflexão, não é? Principalmente foi uma reflexão conjunta daquilo que se vê lá, daquilo que nós já temos ou do que é suposto acontecer e acaba por ser muito, muito rico” (D1.73).

Relativamente à subcategoria “Seminário internacional sobre a Pedagogia Dalton” (5 unidades de registo), a entrevistada refere que “Recordo-me do seminário internacional que desenvolvemos no âmbito do Projeto Erasmus+ Freedom without

Chaos. Ficamos muito orgulhosos de termos promovido este seminário” (D1.74). O mesmo decorreu no “auditório da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais e os nossos parceiros que tiveram a oportunidade de apresentarem a escola deles, a parte mais estrutural e de falarem dos seus projetos aos nossos docentes da escola” (D1.75).

Considera a entrevistada este momento como sendo significativo para a partilha pedagógica específica entre os docentes, dado que “Os parceiros quando vão às salas de aulas é para apresentarem o seu país” (D1.76).

Desta apresentação, considerada importante para os alunos, apresenta alguns exemplos: “Às vezes fazem um mini workshop com os meninos ou cantam uma canção. Recordo-me de um professor italiano que até fez o workshop da Pizza, tudo fictício, mas até os mais crescidos participaram e, também, faziam gestos para acompanhar o workshop da pizza, faltaram mesmo só os ingredientes” (D1.76).

Complementando esta partilha/apresentação aos alunos, a entrevistada reforça a importância destes momentos interpares ao referir que “Esse seminário (Pedagogia Dalton) foi muito rico porque é de docente para docente. Então já permitiu abordar outras questões estruturais e organizacionais para nós, também, sabermos mais quais é que são as políticas educativas nos outros países e que avaliação é que eles próprios fazem delas” (D1.77).

De igual modo, considera que existem preocupações comuns a todos os parceiros, entre as quais o reforço dos meios e da rede informática/de comunicação: “Há coisas que nós, também, questionamos da mesma forma que eles nos seus próprios países deles. Achei interessante que uma das dificuldades que eles têm, como nós temos, é exatamente a fraca internet nas próprias escolas” (D1.78).

Relativamente à subcategoria “Dimensão Europeia da Educação” (5 unidades de registo), a entrevistada refere que “Os projetos Erasmus+ são uma das prioridades do nosso Projeto Educativo, uma vez promovem o desenvolvimento de um vasto conjunto de competências consagradas no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO)” (D1.139). Relativamente aos objetivos da cooperação europeia, considerou que “vão ao encontro da Estratégia de Educação para a Cidadania da Escola, pois ao conhecerem e terem consciência da riqueza e da diversidade cultural da Europa, irão contribuir para a construção da sua identidade europeia, a partir do respeito pelo outro, pela diferença, pela igualdade de oportunidades, pela democracia” (D1.140).

Sobre a articulação vertical entre todos os ciclos, destacou o trabalho desenvolvido nas escolas, salientou “a criação de ‘Cantinhos Erasmus+’ nos estabelecimentos de ensino de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico e o Clube Erasmus+ na escola sede, destinado aos alunos de 2.º e 3.º ciclos. Para além do Coordenador dos Projetos Europeus, existem outros docentes que colaboram no clube e, ainda, os técnicos do Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família, que desenvolvem atividades com todos os níveis de ensino” (D1.141). No que se refere à estratégia de cidadania do agrupamento, referiu que “De modo a reduzirmos a indisciplina na escola, o primeiro critério de seleção para os alunos que manifestam interesse em participar em mobilidades Erasmus+, diz respeito ao aluno que se inscreve não poder ter participações/faltas disciplinares, ou qualquer outro registo de carácter disciplinar” (D1.142). De acordo com a entrevistada, este critério terá permitido motivar os alunos do CEF/PIEF a uma melhoria de comportamento: “Houve um ano em que conseguimos levar 4 alunos das turmas PIEF e CEF em mobilidade” (D1.142). Relativamente à capacidade de disseminação do espírito e valores da cooperação europeia, a entrevistada refere que “É gratificante ver os alunos que vão em mobilidades quando regressam, disseminar os projetos e experiências vividas pelos colegas não só das turmas como de todo o Agrupamento” (D1.143).

Relativamente à subcategoria “Participação dos encarregados de educação nas atividades Erasmus+” (5 unidades de registo), a entrevistada aborda “a forma como os pais têm sido envolvidos nestes projetos. Os pais ao serem convidados a participar, eles são convidados mais diretamente quando há, realmente, mobilidades, quer quando somos nós a receber ou quando os nossos alunos saem” (D1.144). A entrevistada refere que relativamente à participação dos pais, “os focos acabam por ser mais estes pais dos meninos que participam. Portanto é apenas aqui uma pequena franja” (D1.145). Considera, ainda, que esta é “uma boa questão para nós refletirmos uma vez que, agora, até temos uma dinâmica mais forte no agrupamento que é o conselho de pais e as equipas restritas, há aqui esta maior proximidade” (D1.146). A experiência que temos tido, apesar de ser um grupo pequeno, “Por exemplo temos feito uma gala Erasmus quando é um final de projeto e somos nós a receber. Tem toda a dignidade, é no CAEP de Portalegre” (D1.146).

Relativamente à receção dos alunos estrangeiros, destaca que da parte das famílias “Há sempre esse cuidado pelo outro e a preocupação em eles próprios programarem atividades para os meninos naqueles períodos livres em que não estão em atividades

organizadas pela escola” (D1.148). Deste modo, considera que “Estes poucos que têm sido envolvidos, têm sido muito, muito positivos, principalmente nos momentos de almoços (jantares) partilhados que nós fazemos com os projetos europeus, o cuidado de participarem com os pratos tradicionais aqui da nossa zona” (D1.147).

Relativamente à subcategoria “Objetivos” (1 unidade de registo), a entrevistada refere que a cooperação europeia no projeto educativo do AEJR tem como um dos objetivos contribuir para a melhoria dos resultados escolares: “Os nossos objetivos, os principais objetivos são, realmente, a melhoria dos resultados escolares, portanto o sucesso educativo dos nossos alunos, a melhoria do clima escolar, do abandono e do absentismo” (D1.79).

Categoria 6 - Experiências de cooperação europeia mais significativas

Tabela 84 – Experiências de cooperação europeia mais significativas

Categoria	subcategoria	Conteúdos dos Indicadores	Unidade s de Registo	Nº UR	Nº Total UR
Experiências de cooperação europeia que regista como mais significativas	Medida Régio Hypatiamat	Desenvolvimento da formação	D1.103 D1.104 D1.105 D1.106 D1.107 D1.108 D1.109 D1.110 D1.111	9	9
	Projeto Erasmus+ “Give me Five”	Mobilidade em Kokkola Finlândia	D1.92	1	5
		Cooperação entre os agentes educativos	D1.93	1	
		Organização da vida escolar	D1.94	1	
		Integração dos alunos na vida escolar	D1.95	1	
		A música como meio de expressão e comunicação	D1.96	1	
	Projeto Erasmus+ “Head in the Clouds”	Desenvolvimento de atividades experimentais/ciência /robótica.	D1.97	1	4
		Desenvolvimento de atividades experimentais em parceria com os doentes do 1.º C.E.B.	D1.98	1	
		Promoção do Pensamento científico e do Ensino Experimental	D1.99 D1.100	2	
	Projeto Z Generation in Digital Classroom	Introdução de tablets e novas tecnologias	D1.101 D1.102	2	2
	Projeto Erasmus+ Social - Régio E.safety	Selo de ouro de segurança digital	D1.112 D1.113	2	2
Total					22

Fonte: Inquérito por entrevista.

Relativamente à Categoria 6 - “Experiências de cooperação europeia que regista como mais significativas” obtivemos 22 unidades de registo, organizadas em 5

subcategorias: “Medida Régio Hypatiamat”, “Projeto Erasmus+ Give me Five”, “Projeto Erasmus+ Head in the Clouds”, “Projeto Z Generation in Digital Classroom” e “Projeto Erasmus+ Social Media - Régio E.safety”.

A subcategoria que reuniu maior número de unidades de registo foi a referente à “Medida Régio Hypatiamat” (9). Sobre esta e na sequência da utilização pedagógica dos tablets em sala de aula (1.º C.E.B.), a entrevistada recorda que “Foi nessa altura que surgiu (...) o Hypatiamat que temos hoje, porque eram as tais aplicações que temos hoje e que exploravam várias situações nos tablets entre as quais umas aplicações gratuitas no âmbito do Hypatiamat” (D1.103).

Perante o interesse de professores e alunos, a entrevistada refere: “Acabamos por avançar pelo feedback que estávamos a ter dessa experiência e o próprio agrupamento conseguiu financiar com a verba do TEIP durante dois anos este projeto para o nosso agrupamento” (D1.104). Assim, recorda a entrevistada, criaram-se condições para o desenvolvimento da Medida Régio Hypatiamat (Plano Plurianual de Melhoria do Projeto Educativo), destinada ao “primeiro ciclo em que vinte e cinco professores fizeram a formação aqui através do CEFOPNA” (D1.103).

A medida Régio Hypatiamat consistiu numa formação de professores e no acompanhamento da utilização da plataforma/tablets em sala de aula através do “coordenador desta medida que nós criámos e que faz parte do nosso plano de melhoria que é o Régio Hypatiamat” (D1.106).

A entrevistada refere a aceitação e motivação no desenvolvimento da medida: “Os nossos professores e alunos inscreveram-se e desenvolveram várias atividades no âmbito da matemática, participou nos desafios e em concursos ao nível de agrupamento e a nível nacional” (D1.104). Tais resultados permitem-lhe referir que “os relatórios são muito positivos graças às respostas certas que os nossos alunos dão e tem sido um crescendo. Este ano os professores já não têm a formação, mas continuamos com o apoio da Universidade do Minho, responsável do projeto” (D1.105).

Tal como nos indica a entrevistada: “Portanto, todo este projeto tem sido desenhado a partir do Erasmus” (D1.109). Por sua vez, as atividades e os diversos projetos Erasmus+ procuram dar continuidade às temáticas abordadas, incidindo sobre as necessidades de formação de alunos e professores: “Portanto, também, está tudo relacionado com a campanha Régio E.safety (‘Social Media’ e E.Schools for the Future),

o qual pretende ser uma campanha para alertarmos os nossos alunos para os seus comportamentos na internet, sobre quais são os comportamentos seguros” (D1.108).

A entrevistada refere, igualmente, a articulação e o trabalho conjunto no reforço das temáticas dos projetos Erasmus+: “Depois internamente fomos, também, desenvolvendo atividades, fomos convidando outros parceiros aqui locais como a escola segura, a saúde escolar, bem como a colaboração da Universidade de Évora para o desenvolvimento de algumas sessões” (D1.109).

Reforça, ainda, a entrevistada, a importância dos desafios lançados pelas atividades Erasmus+, referindo: “Mas foi um trabalho que começou exatamente com o projeto Erasmus. É apenas mais um exemplo de como as coisas têm começado e no final têm havido outros resultados ao nível do agrupamento e essa é uma das mais valias dos Erasmus” (D1.111).

A Medida Régio Hypatiamat foi avaliada e apresentada nas Jornadas Pedagógicas do Agrupamento “E neste momento já está a ser estendido ao segundo ciclo e a algumas turmas de matemática do terceiro ciclo, portanto tem sido um crescendo. Mas onde é que isto começou? Isto começou com o Erasmus, não é? Pronto e é importante realmente” (D1.106).

Relativamente à subcategoria “Projeto Erasmus+ Give me Five” (5 unidades de registo), a entrevistada referiu que “A mobilidade a Kokkola marcou-me muito, por toda a envolvimento que se sentia nessa Escola. Pela própria cultura de escola” (D1.92). Referiu a cooperação entre os agentes educativos, salientou “A naturalidade e felicidade com que todos (...) se movimentavam e relacionavam na escola, quer em sala de aula, quer fora da sala de aula e, ainda, no espaço exterior (recreio). Todos eram autónomos e agiam como um todo, a interajuda e cooperação fluía naturalmente” (D1.93).

No que diz respeito à organização da vida escolar, “Percebia-se que os alunos, desde os mais novos, cumpriam regras. Era possível vê-los trabalhar em grupos, sentados ou deitados no chão, mas com uma estrutura de trabalho organizada. Quando alguém queria falar, era suficiente essa pessoa levantar o braço, gesto que era de imediato repetido por quem observava e assim que estivessem todos com atenção, é que essa pessoa falava” (D1.94).

Sobre a integração dos alunos na vida escolar, refere que “Estive cerca de 5 dias nessa escola e o que me chamou mais a atenção foi a sua forma ‘ordeira’ e cumpridora. Os alunos brincavam e interagiam, ou estavam concentrados com o seu livro, que iam

tirar à biblioteca e devolver (sem presença de um adulto), mas sempre com um ar tranquilo e feliz” (D1.95).

Salientou, ainda, o papel da música como meio de expressão e comunicação: “O facto de a escola ter vários pianos, dentro das salas de aulas e no próprio corredor, um aluno que quisesse, tocava piano. A música faz parte do seu dia a dia, das suas rotinas e da sua forma de expressão e comunicação” (D1.96).

Relativamente à subcategoria “Projeto Erasmus+ Head in the Clouds” (4 unidades de registo), a entrevistada refere que “Gostaria de acrescentar que, também, foi muito importante (...) o facto de nós termos liberto o coordenador dos projetos europeus da responsabilidade de ser titular de turma” (D1.97) para poder fazer o acompanhamento às “turmas que estavam a desenvolver os projetos” (D1.100).

A medida teria, no entanto, como primeiro alvo o ensino experimental das ciências, através do Projeto Erasmus+ Head in the Clouds, tal como refere a entrevistada: “Recordo-me daquela calendarização que era feita no âmbito do “Head in the Clouds”, o qual foi o primeiro que eu apanhei cá e que estava a terminar” (D1.100).

Deste modo, “Os professores titulares de turma, também, se sentiam mais apoiados com o projeto, pois poderiam (re)construir conhecimento científico com os seus alunos, fazendo com que o ensino experimental das ciências no 1.º ciclo se tornassem uma prática contínua e desejada por todos” (D1.99).

Nos anos letivos seguintes, recorda a entrevistada, esta estratégia teve continuidade com o desenvolvimento de outros projetos Erasmus+: “Create, Share, Learn”, o ensino experimental das ciências e da robótica” (D1.100).

A entrevistada alude à aquisição de equipamentos efetuada a partir destes projetos: “As atividades usam materiais, não é? E nós conseguimos, também, muitos materiais, muitos deles com este financiamento do Erasmus” (D1.100). A entrevistada refere, como exemplo: “Sim, no Projeto Z Generation foi importante nós termos adquirido tablets para a escola. Nessa altura, ainda não havia os kits digitais como temos hoje, não é? Portanto foi aqui, sim, uma novidade para todos os alunos. Claro que ficaram muito contentes e motivados para realizar atividades nos tablets” (D1.101).

Relativamente ao projeto “Create, Share, Learn”, refere, igualmente: “Também adquirimos equipamento de robótica” (D1.101). A entrevistada refere-se à importância da articulação das atividades desenvolvidas, quer a nível do 1.º Ciclo do Ensino Básico, quer articulando, transversalmente, todos os ciclos, referindo que: “O facto de termos,

realmente, o professor António (que na altura não tínhamos os professores, ainda, com capacitação digital) e poder levar esses recursos para trabalhar com os alunos mediante uma calendarização, foi uma mais valia para todos” (D1.102).

Relativamente às diferentes temáticas dos projetos Erasmus desenvolvidos, refere a entrevistada que: “Todos eles têm objetivos diferentes e desde que sejam devidamente desenvolvidos e dinamizados acabam por serem projetos de sucesso que não se ficam por aquele projeto europeu em si” (D1.112), salientando a sustentabilidade e integração dos projetos Erasmus+ no currículo escolar. Referindo-se ao trabalho desenvolvido ao longo dos últimos anos pelos projetos Erasmus+, a entrevistada fez referência ao selo de ouro (segurança digital), apontando que “Isto tem repercussões em todo o agrupamento e o foco deve ser exatamente isso” (D1.113).

Categoria 7 - Contributos dos projetos Erasmus+ no reforço da cooperação e da partilha pedagógica entre os docentes

Tabela 85 - Contributos dos projetos Erasmus+ no reforço da cooperação e da partilha pedagógica entre os docentes

Categoria	subcategoria	Conteúdos dos Indicadores	Unidades de Registo	Nº Total UR
Contributos dos projetos Erasmus+ no reforço da cooperação e da partilha pedagógica entre os docentes	Transversalidade dos projetos Erasmus+	Envolvimento dos professores	D1.114	5
		Criação de equipas de trabalho	D1.115	
		Debate e reforço da cooperação	D1.116	
		Partilha pedagógica Entre docentes e nos órgãos pedagógicos do AEJR	D1.117 D1.118	
	Articulação entre ciclos	Departamento de Línguas (Inglês, Espanhol)	D1.149	4
		Participação de outros departamentos	D1.150	
		Aquisição de materiais pedagógicos	D1.151 D1.152	
	Participação dos docentes e dos coordenadores da equipa pedagógica de Autonomia e Flexibilidade Curricular	Docente de inglês	D1.153	2
		Docentes do 1.º C.E.B.	D1.154	
Total				11

Fonte: Inquérito por entrevista.

Relativamente à Categoria 7 - “Contributo dos projetos Erasmus+ para o reforço da cooperação e da partilha pedagógica entre os docentes” obtivemos 11 unidades de registo, organizadas em 3 subcategorias: “Transversalidade dos projetos Erasmus+”, “Articulação entre ciclos” e “Participação dos docentes e dos coordenadores da equipa pedagógica de Autonomia e Flexibilidade Curricular”.

A subcategoria que reuniu maior número de unidades de registo foi a referente à “Transversalidade dos projetos Erasmus+” com 5 unidades de registo. Relativamente a esta subcategoria, a entrevistada salienta o envolvimento dos professores enquanto condição para o desenvolvimento de uma abordagem transversal do currículo: “Sim, acho que o facto de nós envolvermos os professores é logo muito positivo. Claro que a cidadania e desenvolvimento encaixa perfeitamente aqui nos projetos europeus, mas quando os professores estão envolvidos acaba por ser tudo transversal em qualquer área e todos eles conseguem desenvolver o projeto” (D1.114).

De igual modo, a entrevistada salienta o desenvolvimento dos projetos Erasmus, não apenas pelos professores de línguas, mas por todos os departamentos: “Neste momento já temos os departamentos todos implicados, o que é muito, muito positivo. Já não está ali tão estagnado no Departamento de Línguas. Tanto as expressões como os professores de TIC, como o primeiro ciclo, como a Pré. Todos eles já perceberam as dinâmicas, não é?” (D1.115).

Na opinião da entrevistada, além de fazerem parte do Projeto Educativo, faz, igualmente, parte da cultura do agrupamento a partilha das propostas Erasmus, bem como a sua avaliação nos diversos órgãos pedagógicos e consultivos: “Já existe esta prática há vários anos aqui na escola. Este assunto, também, é debatido e levado às reuniões de Conselho Pedagógico, é abordado nas reuniões do Conselho Geral. Portanto faz parte da cultura do agrupamento, não é? Não está só escrito no Projeto Educativo” (D1.115).

Deste modo, na opinião da entrevistada, a realização de atividades de receção envolve a constituição de equipas multidisciplinares: “Ao recebermos um grupo, não é só a direção e o coordenador dos projetos europeus que estão envolvidos nessa planificação. O facto de se envolverem professores dos diferentes níveis de ensino ou das diferentes disciplinas nessa organização, incluindo o Clube Ubuntu ou a Rádio Régio” (D1.116).

De acordo com o testemunho da entrevistada, as atividades Erasmus constituem um estímulo à criação e ao reforço de laços e de equipas de trabalho: “É muito bom aproximar as pessoas que assim conversam umas com as outras. Agora, o motivo pode

ser a preparação dessa semana” (D1.117). Relativamente à preparação e desenvolvimento de atividades durante uma semana Erasmus, a entrevistada refere que “Vai ser uma semana diferente e os professores das línguas todos eles têm gosto que esses professores visitem as suas salas e quando trazem alunos e, de igual modo, também gostam muito de os receber nas suas salas para dar esse testemunho” (D1.117).

Deste modo, refere a entrevistada que a partilha e articulação no seio das equipas de trabalho Erasmus+ permite uma articulação vertical entre os docentes: “Portanto, agora, o motivo pode ser este, mas depois de certeza que já é mais fácil quando for outra a proposta, outro desafio para os professores, porque começa a haver esta rotina, não é?” (D1.118).

A entrevistada reforça a importância de: “Trabalhar esta articulação vertical, inter ciclos. Não são só os professores de línguas que estão juntos no mesmo departamento. É este cruzamento, o facto de trabalharem, agora, juntos é facilitador de outros trabalhos que surjam no agrupamento; já se conhecem melhor e já há outra abertura entre eles, não é?” (D1.118).

Deste modo, a entrevistada conclui: “Portanto só aí o Erasmus acaba por fomentar este espírito de trabalho colaborativo entre os docentes” (D1.118).

Relativamente à subcategoria 2, “Articulação entre ciclos”, obtivemos 4 unidades de registo. Nesta subcategoria, a entrevistada considera que: “Sim, aqui na cooperação pedagógica é, realmente, de valorizar aqui a verticalidade e a articulação entre ciclos. Acho que foi mesmo o mais importante porque a articulação horizontal já se fazia na escola. Mas o pôr todos a conversar e todos envolvidos para o mesmo fim, acho que foi mesmo aqui em termos desta verticalidade” (D1.151).

Para além do Departamento de Línguas, a entrevistada entende que: “Será de forma transversal que tem impacto, não é? Nas línguas, obviamente que é sempre positivo. E para além do inglês temos tido o grupo de espanhol, também, a tentar tirar partido. E, também, muito participativo, tanto nas línguas como na parte escrita, não é? Na correspondência que têm feito, como na parte oral, nas apresentações (...) Aí, também, há sempre essa motivação acrescida, não só no Departamento de Línguas” (D1.149).

Para a articulação pedagógica, a entrevistada considera que: “Há que dizer que o contributo para estas abordagens didáticas, portanto, têm sido, realmente, os recursos materiais que temos conseguido, também, adquirir para o desenvolvimento das mesmas. Portanto são muito importantes. Às vezes não basta o estar motivado e a boa vontade das

peessoas. Precisamos de materiais e aqui, também, têm sido ferramentas e materiais que temos adquirido e que são importantes para a prática pedagógica” (D1.152).

A subcategoria 3, “Participação dos docentes e dos coordenadores da equipa pedagógica de Autonomia e Flexibilidade Curricular” obteve 2 unidades de registo. Relativamente a esta subcategoria, a entrevistada aponta a importância da participação nas mobilidades Erasmus “Freedom Without Chaos” para os docentes envolvidos nas equipas pedagógicas da flexibilidade curricular, referindo: “Participaram docentes que tinham cargos de relevância na escola. As duas professoras de 1.º Ciclo do Ensino Básico eram as responsáveis por iniciar esse projeto piloto. E eram, também, elas as responsáveis pelas reuniões da equipa pedagógica com todos os outros professores dos diferentes ciclos que estavam a trabalhar com elas. Além de ter impacto nelas próprias, conseguiam, assim, disseminar, também, junto daqueles com que trabalhavam diretamente nas equipas” (D1.154).

Para além da própria coordenadora do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, outros docentes ligados ao desenvolvimento do PAFC participaram noutras mobilidades Erasmus+, referindo a entrevistada: “Sem dúvida alguma que foram mais estimulados e o facto de, também, uma das professoras de inglês, que participou, que desempenha na escola a função de coordenadora de cidadania e desenvolvimento, não é?” (D1.153).

Categoria 8 - Contributos da cooperação europeia para o estabelecimento de parcerias entre o AEJR e a comunidade educativa

Tabela 86 - Contributos da cooperação europeia para o estabelecimento de parcerias entre o AEJR e a comunidade educativa

Categoria	subcategoria	Conteúdos dos Indicadores	Unidades de Registo	Nº UR	Nº Total UR
Contributos da cooperação europeia para o estabelecimento de parcerias entre o AEJR e a comunidade educativa	Reforço das parcerias através das atividades/ mobilidades Erasmus+	Desenvolvimento da cooperação com os parceiros locais Escolas, Municípios e empresas	D1.119	11	11
			D1.120		
			D1.121		
			D1.122		
			D1.123		
			D1.124		
			D1.125		
			D1.126		
			D1.127		
			D1.128		
D1.129					
Partilha pedagógica e colaboração institucional	Impacto dos projetos Erasmus nos agrupamentos parceiros	D1.130 D1.131 D1.132 D1.133 D1.134 D1.135	6	9	
Impacto dos agrupamentos parceiros nas atividades desenvolvidas no AEJR	D1.136 D1.137 D1.138	3			
Total					20

Fonte: Inquérito por entrevista.

Relativamente à categoria 8 “Contributo da cooperação europeia para o estabelecimento de parcerias entre o AEJR e a comunidade educativa”, obtivemos 20 unidades de registo, organizadas em 2 subcategorias: “Reforço das parcerias através das atividades/mobilidades Erasmus+” e “Partilha pedagógica e colaboração institucional”.

Relativamente à subcategoria “Reforço das parcerias através das atividades/mobilidades Erasmus+”, a entrevistada faz um paralelo entre a cooperação europeia e o lema do AEJR: “Sim, sim. O lema do nosso agrupamento, o qual já estava no objeto de intervenção, é mais que ensinar, educar, mais que uma comunidade uma família. E lá está estas palavras-chave ‘Comunidade, família’ e, por um lado, esta união

e este clima escolar que se quer e que pretendemos desenvolver todos aqui e, também, estar de portas abertas para o exterior” (D1.119).

Relativamente às propostas de atividades da parte dos parceiros locais, a entrevistada refere que “Somos uma escola muito dinâmica. Estamos sempre recetivos quando vem algum convite externo, da cruz vermelha, da escola de artes, da própria autarquia, nós nunca dizemos que não, que temos muito trabalho, que não podemos participar. (...) E há sempre este diálogo com os nossos parceiros quando eles pedem a nossa participação e, depois, também sentimos o contrário, não é?” (D1.120).

Este contributo dos parceiros é retribuído, durante as mobilidades Erasmus: “Portanto as parcerias são nos dois sentidos e quando nós temos cá os nossos parceiros europeus, eles não vêm só visitar a Escola José Régio, o nosso agrupamento. Além da escola sede, temos sempre o cuidado de lhes darmos a conhecer o primeiro ciclo” (D1.121).

Aquando das visitas das equipas Erasmus+: “Temos sempre o cuidado de irmos à Câmara Municipal de Portalegre, onde temos sido sempre muito bem acolhidos pelos nossos vereadores, pela presidente da câmara que recebe os nossos parceiros europeus” (D1.122).

A Escola de Hotelaria é outro dos primeiros parceiros das receções Erasmus+ através dos alunos CEF participantes nas mobilidades Erasmus “Create, Share, Learn” e que desenvolviam parte da sua formação nesta instituição (D1.123).

Assim, de acordo com a entrevistada: “Visitamos, também, outros espaços nos outros serviços educativos, também de muito valor na nossa cidade. As outras escolas, também, colaboram connosco. A escola de hotelaria e turismo de Portalegre, também, está sempre presente, não só na refeição que eles podem desfrutar, mas, também, em workshops que eles já têm oferecido aos alunos” (D1.124).

O AEJR, nas suas atividades e mobilidades Erasmus+, também os integra: “Os outros agrupamentos da cidade, também, têm colaborado connosco, tanto a escola de São Lourenço como o Agrupamento de Escolas do Bonfim. No caso do Projeto Freedom Without Chaos, [Agrupamento do Bonfim] até os próprios alunos de Educação Especial da unidade de meninos surdos fizeram uma apresentação” (D1.125).

A entrevistada refere as parcerias com as instituições de ensino superior, quer na organização de conferências (ESECS), quer no apoio e desenvolvimento de workshops no BIOPIB, iniciados no encontro Erasmus E.Schools for the Future, ocorrido em outubro

de 2022: “Também o Instituto Politécnico de Portalegre, sem dúvida alguma, tem sido um grande parceiro, quer a Escola Superior de Educação quer a Escola Superior de Tecnologias e Gestão, ao nível da robótica, do equipamento informático, da impressão 3D. Já acolheram e desenvolveram alguns projetos connosco, tendo eles próprios dinamizada alguns workshops” (D1.126).

Também os municípios vizinhos de Marvão, Castelo de Vide, Campo Maior, Arronches e Monforte têm, ao longo dos anos, recebido as delegações Erasmus+. Como refere a entrevistada: “Já levámos os nossos parceiros a Campo Maior, ao Museu de Ciência do Café. Os alunos (e professores) já participaram no workshop de flores de papel (no Museu da Flor) porque é ali, também, um dos ex-líbris das festas do povo, os quais têm agradado aos parceiros pela interatividade (...) temos visitado Marvão e Castelo de Vide [e sido recebidos nas Câmaras Municipais] com vários projetos Erasmus e, também, as boas relações que temos com o Agrupamento de Escolas de Marvão (Escola de Portagem). E lá está, temos estas boas relações com estes parceiros, não só na própria cidade, mas, também, em localidades aqui vizinhas. Também em Monforte já visitámos alguns espaços nomeadamente uma adega e recorde-me de terem facultado o transporte, também da câmara de Monforte, para vir buscar os nossos parceiros para conhecerem o concelho” (D1.127).

De acordo com a entrevistada, os projetos Erasmus+ abrem as portas ou reforçam algumas destas cooperações com os parceiros locais: “Portanto, o Projeto Erasmus+ acaba por ser, também, muito reconhecido pelos parceiros exteriores, não só pela relação que têm connosco, mas, também, porque valorizam, não é? E dessa forma acabam por colaborar quando nós solicitamos esses apoios” (D1.128).

A entrevistada refere, igualmente, algumas empresas/entidades que colaboram com o AEJR na tarefa de promover a nossa região e o nosso país através da cedência de informação turística e/ou brindes: “Também outras empresas particulares nos têm dado algum apoio, principalmente quando nós os recebemos ou quando vamos lá fora como embaixadores de Portalegre e da região e, também, nos facultam alguns materiais e produtos para nós oferecermos lá fora. Exatamente porque reconhecem o trabalho que é desenvolvido pelos projetos europeus” (D1.129).

Relativamente à subcategoria 2, “Partilha pedagógica e colaboração institucional”, a entrevistada refere a mais recente parceria Erasmus+/AEJR/BIOPB/ESTG e a sua potencialidade futura a nível educativo: “O

espaço da escola de tecnologia é mesmo fabuloso. Tive a oportunidade, também, de estar lá na inauguração do BIOBIP e, realmente, tem todas as condições para se dar continuidade ao projeto. Até mesmo a nível interno da escola, promovendo a visita dos nossos alunos, mesmo sem estarem cá os parceiros europeus, visitarmos o espaço e dar essa continuidade” (D1.130).

A entrevistada refere, ainda, a parceria com o “Agrupamento de Escolas do Bonfim (..) e o projeto formação de formadores do [Projeto Erasmus+] IMPACT”. Salienta que “Este projeto teve obviamente impacto na comunidade [escolar alargada], ou seja, este projeto, também, nos faz ser melhores pessoas, não é? O projeto Erasmus não é só nosso da José Régio que somos o país convidado daqueles parceiros. Não é nada disso. Por exemplo este era um projeto para formação de professores através de uma universidade da Holanda, os quais eram os coordenadores do projeto. Nós convidámos e foram connosco em mobilidade pessoas do Agrupamento de Escolas do Crato e do Agrupamento de Escolas do Bonfim” (D1.131).

O Projeto Erasmus+ IMPACT, coordenado pela Universidade Holandesa de Enschede, pressupunha a participação de escolas parceiras locais nas mobilidades/formações/criação de miniprojetos ETwinning. De acordo com a entrevistada, este projeto impactou positivamente não só o AEJR, mas, de igual modo, cada um dos agrupamentos parceiros, permitindo a criação de equipas Erasmus+ em cada uma das instituições: “Na altura o Agrupamento de Escolas do Bonfim não tinha e o Crato também não. Não tinham projetos europeus. Portanto, ou seja, depois desta experiência que eles, também, tiveram, acabaram por ter neste momento os seus próprios projetos, não sei se como coordenadores, como convidados. Mas o que é certo é que, também, já integraram estes projetos no seu projeto educativo de escolas” (D1.132).

De acordo com a entrevistada, estas mobilidades permitiram estreitar laços de cooperação e lançar novos projetos no AEJR, a partir da conjugação de competências e recursos. Nomeadamente, “A professora Laura Chagas fez formação no âmbito do Erasmus IMPACT na Holanda. Ela própria, também, apresentou um projeto que ela já tinha criado que é o MYM que está relacionado com a ajuda das técnicas para os meninos com medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão e que, também, apresentou esse projeto nas nossas escolas” (D1.137).

A entrevistada recorda que a utilização das tablets em sala de aula teve início com uma destas parcerias: “Ela (professora Laura Chagas) foi convidada a ir à Escola de

Atalaião, pois também lá tinha um filho. E foi àquela aula, porque era professora de informática. Foi lá ajudar e estava a trabalhar, também, aplicações, algumas, também, do Hypatiamat nessa aula. (...) Este feedback também nos ajudou muito e nos deu mais segurança, também, em enveredar aqui por este projeto e pela utilização de forma geral e genérica dos próprios tablets em contexto sala de aula” (D1.138).

De igual modo, de acordo com a entrevistada, o AEJR tem partilhado a sua rede de contactos com as escolas parceiras, tal como no caso da Escola do Gavião: “O Agrupamento de Escolas do Gavião até veio reunir connosco a Portalegre com o nosso coordenador dos projetos europeus, com o professor António Mendes, a pedir alguma informação e alguns esclarecimentos sobre como é que eles se podiam organizar. Ou seja, deram os primeiros passos e acabámos por dar, também, aqui uma ajuda. Entretanto o Gavião é-lhe validada uma candidatura ao nível do ‘job shadowing’ e tinham que visitar algumas escolas (...) realmente, nós facultamos-lhe os dois contactos na Finlândia na escola finlandesa de Kokkola, onde já estivemos duas vezes e outra escola de Holanda que eles visitaram por nosso intermédio” (D1.135).

Os projetos Erasmus+, de acordo com a entrevistada, têm possibilitado a criação e o reforço de parcerias pedagógicas, permitindo que cada agrupamento beneficie e desenvolva autonomamente/experiencie este e outros exemplos de inovação curricular: “Portanto, também acho que são dois ou três bons exemplos, tanto o Crato, como o Gavião, como o Bonfim, como há esta abertura. Há esta aproximação e esta partilha, não é? Portanto é aqui, também, um construir pontes. E fazer com que os outros, também, tenham aquilo que nós temos. Tem sido uma experiência tão boa para nós a este nível” (D1.136).

A entrevistada refere, ainda, o exemplo da partilha pedagógica/pedido de colaboração relativamente à organização do 1.º encontro Erasmus+ (2023) no Agrupamento de Escolas do Bonfim: “Uma das professoras do Agrupamento de Escolas do Bonfim que participou a nosso convite no IMPACT e foi connosco em mobilidade à Holanda. Portanto, continua a ser professora no Bonfim e, agora, está envolvida na dinamização do projeto e, dadas as boas relações, ela própria entra em contacto comigo a perguntar: ‘Então o que é que costumam fazer e como é que organizam a semana quando eles vêm e, agora, vão receber a primeira vez no agrupamento. Pronto e é engraçado que há práticas nossas que eles, agora, viram que, realmente, funcionaram, não é? E valorizam) e vão tentar também, desta forma, receber os seus parceiros’” (D1.134).

Categoria 9 - Contributos dos Projetos de cooperação europeia para o pessoal não docente /técnicos

Tabela 87 - Contributos dos projetos de cooperação europeia para o pessoal não docente / técnico

Categoria	subcategoria	Conteúdos dos Indicadores	Unidades de Registo	Nº Total UR
Impacto no pessoal não docente / animadores	Apoio às escolas urbanas e rurais	Dinâmica de espaços	D1.155 D1.156	2
		Cantinhos Erasmus	D1.157	1
Total				3

Fonte: Inquérito por entrevista.

Relativamente à Categoria 9 - “Impacto no pessoal não docente / animadores” obtivemos 3 unidades de registo, organizadas em 1 subcategoria “Apoio às escolas urbanas e rurais”.

Relativamente à presente subcategoria, a entrevistada salienta o papel dos animadores na dinamização de atividades Erasmus, quer no 1.º, quer no 2.º ciclo do Ensino Básico:

“Sim, no caso dos animadores, como já referi, eles conhecem muito bem os alunos das diferentes escolas” (D1.155).

Refere, ainda, a articulação pedagógica entre os animadores e os professores, nas escolas rurais e urbanas, permitindo trabalhar a dimensão europeia da educação:

“Para além do coordenador se deslocar às escolas, todos os animadores fazem muito este trabalho em termos de dinâmica de espaços e no espaço exterior, não é? (...) Eles podem levar essas atividades a todos os alunos num espaço diferente, quer seja a sala de aula ou não” (D1.155).

Salienta a existência de uma animadora que, nas escolas rurais, também dinamiza as atividades de cooperação europeia:

“Temos uma animadora que, também, se dirige às escolas das freguesias rurais. Assim, podemos dar apoio ao nível dos projetos europeus. E é desta forma que eles conseguem dinamizar esses projetos e fazer com que todos os alunos participem mesmo em certos desafios que são lançados nos projetos europeus” (D1.155).

Refere, ainda, a existência de espaços como o “Cantinho Erasmus” que, em cada escola, permite a disseminação do trabalho desenvolvido:

“Em todas as escolas temos o cantinho dos projetos europeus e isso, também, acaba por ser uma referência e é uma marca da escola, não é? (...) Algum convidado externo que venha vê logo as nossas bandeirinhas, vê logo o cantinho, vê o desafio do mês e apercebe-se também, não é? Portanto todas estas marcas que estão na escola, alguém que venha de fora percebe o trabalho que está ali ser realizado. Não temos que andar sempre a falar das coisas, mas esse trabalho está, também, ali exposto e os animadores são, também, responsáveis por esses cantinhos” (D1.157).

Categoria 10 - Visão Futura para os Projetos de cooperação europeia no AEJR

Tabela 88 - Visão futura para os projetos de cooperação europeia no AEJR

Categoria	subcategoria	Conteúdos dos Indicadores	Unidades de Registo	Nº Total UR
Visão futura para os projetos de cooperação europeia no AEJR	Desenvolvimento de novos projetos Erasmus	- Projetos com escolas francesas - Envolvimento dos docentes de língua francesa - Envolvimento do GAAF e dos Serviços de Psicologia e orientação	D1.164 D1.165 D1.166 D1.167 D1.168 D1.169 D1.170	7
	Envolvimento dos parceiros locais nas dinâmicas Erasmus+	Promoção de novas parcerias com escolas e outras entidades locais	D1.160 D1.161 D1.162 D1.163	4
	Promoção da cooperação europeia no AEJR	Envolvimento da direção e dos professores	D1.158 D1.159	2
Total				13

Fonte: Inquérito por entrevista.

Relativamente à Categoria 10 “Visão/missão de futuro para os projetos Erasmus no agrupamento” obtivemos 13 unidades de registo, organizadas em 3 subcategorias “Desenvolvimento de novos projetos Erasmus”, “Envolvimento dos parceiros locais nas dinâmicas Erasmus+” e “Promoção da cooperação europeia no AEJR”. A subcategoria que reuniu maior número de unidades de registo foi a referente à “Desenvolvimento de novos projetos Erasmus” (7 unidades de registo). Relativamente a esta subcategoria, a entrevistada refere que “Acho que em termos de futuro era uma escola francesa com que

devíamos trabalhar, também, para dar aqui outra força na escola, não é? “(D1.164). Gostava muito de um parceiro francês, que já tivemos. (...) precisávamos muito aqui do reforço da língua estrangeira como segunda língua - o francês. Temos recursos na escola, temos duas professoras que leciona essa disciplina e acho que com o Erasmus podíamos dar aqui outra dinâmica e reforço” (D1.165). Salienta, ainda, a importância deste desafio poder vir a dinamizar a inscrição de alunos e a mobilizar os docentes para o reforço das parcerias para a aprendizagem da língua francesa. “Uma escola francesa acho que era muito importante aqui para o para o nosso agrupamento, para mais alunos se inscreverem. (...) Mas claro que para isso tínhamos que motivar esses professores do Departamento de Línguas, também, a estarem interessados por esta disciplina, mas de uma forma geral em termos de visão do agrupamento, obviamente é continuarmos estas dinâmicas e continuarmos a envolver mais pessoas” (D1.166, D1.167, D1.168). A entrevistada refere que “aqui nesta entrevista, também, acabo por estar a fazer aqui uma análise e uma reflexão, não é? É aqui um regresso ao passado” (D1.169). Deste modo, na sequência do desenvolvimento do novo projeto “S.O.S. Peacemakers”, a entrevistada propõe a participação ativa do GAAP e dos Serviços de Psicologia e Orientação. “Lembrei-me, também, que o serviço de psicologia e orientação, também, devia de estar envolvido porque neste momento estamos a trabalhar muito as questões ao nível da prevenção com os clubes Ubuntu com o Dropi, os quais são, também, dinamizados por psicólogas. (...) temos projetos como o SOS Peacemakers e seria muito importante nesta questão aqui das emoções, também, podermos envolver as nossas psicólogas” (D1.170).

Relativamente à subcategoria “Envolvimento dos parceiros locais nas dinâmicas Erasmus” (4 unidades de registo), a entrevistada refere que “Nem todos os projetos contam com os mesmos parceiros locais, não é? Há sempre uma novidade. (...) Lembramo-nos sempre de mais alguém para enriquecer e para participar connosco” (D1.160). A entrevistada recorda “a última gala que nós tivemos em que o parceiro Carlo (La Grotta) de Procida, em Itália. (...) E estava a nossa presidente da câmara a assistir à Gala, o sr. vereador da educação e outros, até as forças de segurança estavam na nossa gala e o facto de ele ter ali (feito um reconhecimento) publicamente. (...) E esse reconhecimento que ele faz das boas relações que nós temos com os outros agrupamentos de escolas que eles, também, visitaram. Sempre fomos bem acolhidos” (D1.161, D1.162, D1.163).

Relativamente à subcategoria “Promoção da cooperação europeia no AEJR” (2 unidades de registo), a entrevistada refere que o sucesso da visão Erasmus no AEJR enquanto fator de mudança do paradigma educativo, envolve toda a comunidade educativa: “Acho que pronto, tudo bem que o diretor tem um papel importante, não é? E pode ter essa visão, mas se os professores não estiverem envolvidos, as coisas não acontecem” (D1.158). “Acho que o objetivo principal tem sido, realmente, convidar todos a participar. E por isso tanto os professores, os técnicos envolvidos obviamente conseguimos chegar aos alunos, chegar às famílias, portanto passamos para a ação” (D1.159).

5.4.2. Síntese da análise e interpretação dos dados relativa à Dimensão da Gestão (entrevista à Diretora do AEJR)

1 - A Diretora do Agrupamento de Escolas José Régio atribui grande relevância ao investimento na sua formação (categoria 1), tanto inicial como contínua, com especializações em Educação Especial, Intervenção Precoce na Infância, mestrado em Administração Escolar e a sua inscrição no programa de doutoramento em Ciências da Educação da Universidade de Évora. Este processo de formação contínua é considerado fundamental para acompanhar as exigências do cargo, permitindo-lhe uma atualização constante na gestão educativa e pedagógica do agrupamento. A Diretora do Agrupamento de Escolas José Régio (AEJR) mencionou que o seu interesse em assumir a posição foi influenciado por razões pessoais, nomeadamente o gosto pela organização e gestão escolar. Além disso, referiu o desejo de contribuir para a melhoria do ambiente educativo do agrupamento. O envolvimento prévio com a Associação de Pais e a colaboração com a direção anterior do AEJR foram, também, fatores que influenciaram a sua decisão de assumir o papel de liderança. Estas experiências anteriores permitiram-lhe desenvolver uma visão mais abrangente sobre o funcionamento da escola e da gestão educativa

2 - Relativamente à sua participação em projetos no âmbito dos projetos Erasmus, antes do desempenho das funções de Diretora do AEJR (categoria 2), a entrevistada destacou a sua experiência anterior em projetos Erasmus+ antes de assumir as funções de liderança no AEJR, incluindo participações como professora e aluna. Enquanto docente, envolveu-se em iniciativas Erasmus na Escola de Alegrete e na Escola Básica de Campo

Maior, promovendo atividades que destacavam o património e a cultura local, além de participar em atividades de cooperação europeia através de videoconferências e visitas culturais. Como aluna, participou numa mobilidade a Inglaterra, tendo destacado a importância desta experiência no seu percurso formativo.

3 - Em relação à participação em projetos de cooperação europeia como Diretora do AEJR (categoria 3), no desempenho das suas funções, a Diretora participou na coordenação e dinamização de diversos projetos Erasmus+, como "Freedom Without Chaos", que promoveu práticas pedagógicas inovadoras e a flexibilidade curricular no 1.º Ciclo. A integração dos projetos Erasmus no plano educativo do AEJR foi destacada como uma prioridade, com a implementação de atividades que abrangeram todos os ciclos de ensino e envolveram docentes, alunos e parceiros externos. Projetos como "Create, Share, Learn" enfatizaram o uso de tecnologias, incluindo robótica e impressão 3D, promovendo a inclusão e participação de alunos de CEF e PIEF em mobilidades internacionais. A Diretora sublinhou, igualmente, a disseminação dos resultados e a partilha pedagógica como elementos essenciais para o enriquecimento do ambiente educativo.

4 – No que concerne aos projetos de cooperação europeia desenvolvidos em tempo de pandemia (categoria 4), os projetos Erasmus+ no AEJR foram adaptados às restrições impostas durante este período.

A entrevistada salientou o impacto positivo de encontros Erasmus virtuais, que mantiveram o envolvimento dos alunos e professores, proporcionando novas aprendizagens e experiências interculturais. A subcategoria mais destacada refere-se à colaboração entre parceiros e famílias, com 9 unidades de registo, evidenciando a continuidade da participação de alunos, pais e parceiros europeus, mesmo em circunstâncias desafiantes. A apresentação dos projetos Erasmus+ nas Jornadas Pedagógicas promoveu a partilha de boas práticas e o reforço da cooperação entre professores, alunos e famílias. As atividades virtuais, como videoconferências, destacaram-se como uma inovação eficaz para assegurar a continuidade dos projetos.

5 - Relativamente à presença da cooperação europeia no Projeto Educativo (categoria 5), esta integra-se de forma transversal no Projeto Educativo do AEJR, com

destaque para o impacto das dinâmicas Erasmus+ no envolvimento de escolas, turmas, professores e técnicos. A subcategoria mais referida foi “Repercussões transversais das dinâmicas Erasmus”, com 12 unidades de registo, evidenciando a sua influência no envolvimento de todos os intervenientes nas dinâmicas Erasmus.

A entrevistada salientou, ainda, a importância das parcerias internacionais, que ampliaram a visão educativa do AEJR e possibilitaram uma reflexão sobre as práticas pedagógicas e as políticas educativas de outros países. A realização de seminários, como o da Pedagogia Dalton (Projeto Freedom Without Chaos), promoveu a partilha pedagógica entre docentes, enquanto atividades como os “Cantinhos Erasmus” e a seleção criteriosa de alunos para mobilidades contribuíram para a disseminação e sustentabilidade dos valores europeus no agrupamento.

6 – Relativamente às Experiências de Cooperação Europeia mais significativas (categoria 6), a entrevistada destacou os projetos "Head in the Clouds", “Z Generation in Digital Classroom” e “Create, Share, Learn”, os quais proporcionaram a introdução de atividades experimentais e de robótica, através da aquisição de equipamentos, como tablets e materiais didáticos.

A utilização de tablets e a criação de condições para o ensino experimental de matemática, proporcionadas pelos projetos Erasmus+, destacaram-se como inovações que continuam a ter repercussão positiva nas atividades do AEJR, sendo exemplo disso a criação da medida Régio Hypatiamat, com 9 unidades de registo, impulsionando a formação e a utilização pedagógica de tecnologias digitais no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

7 - No que respeita aos contributos dos Projetos Erasmus+ para o reforço da Cooperação e da Partilha Pedagógica entre os docentes (categoria 7), a entrevistada destacou a transversalidade, a articulação entre ciclos e a promoção de um ambiente colaborativo e inovador através da criação de equipas multidisciplinares e da partilha das práticas educativas.

A diretora referiu que os projetos Erasmus+ destacaram-se pela inovação ao envolver professores de diferentes áreas, como 1.º Ciclo, TIC, Educação Física e Expressões, rompendo com a ideia de que estas iniciativas se limitam a docentes de línguas e ampliando o alcance das dinâmicas colaborativas no AEJR. Além disso, a integração de materiais pedagógicos e a realização de atividades práticas introduziram

abordagens mais dinâmicas e interativas, contribuindo para a modernização e enriquecimento das práticas educativas e para a inovação pedagógica no agrupamento.

8 - A cooperação europeia desempenhou um papel essencial no fortalecimento das parcerias entre o AEJR e a comunidade educativa (categoria 8), tanto a nível local como internacional. Foram referidas parcerias significativas com escolas, municípios e empresas, destacando-se a colaboração com a Câmara Municipal de Portalegre, a Escola de Hotelaria e Turismo, o Instituto Politécnico de Portalegre e os municípios vizinhos como Marvão e Castelo de Vide. Estas colaborações incluíram visitas culturais, workshops e atividades integradas, que ampliaram a relação entre os parceiros europeus e locais.

O impacto dos projetos Erasmus+ estendeu-se, ainda, a outros agrupamentos parceiros, como o Agrupamento de Escolas do Bonfim, permitindo o desenvolvimento de iniciativas conjuntas e a partilha de boas práticas. Este reforço das parcerias resultou na criação de redes de cooperação educativa mais amplas e numa maior integração entre os diferentes agentes educativos.

9 – Relativamente aos contributos dos projetos de cooperação europeia para o Pessoal Não Docente/Técnicos (categoria 9), a entrevistada enfatizou o papel desempenhado pelo pessoal não docente na dinamização das atividades Erasmus+ no AEJR. Foram referidos contributos significativos na gestão de espaços e na criação dos “Cantinho Erasmus”, presentes em cada escola do agrupamento. Estes espaços funcionam como vitrines do trabalho desenvolvido nos projetos europeus, permitindo que visitantes e membros da comunidade compreendam e valorizem o impacto das iniciativas Erasmus+.

A colaboração dos animadores foi particularmente visível no apoio às escolas urbanas e rurais, garantindo que todos os alunos tivessem acesso às atividades propostas. A organização de dinâmicas em espaços exteriores e o trabalho direto com os alunos promoveram o envolvimento ativo de todos, independentemente do contexto geográfico.

10 – Relativamente à visão futura para os projetos de cooperação europeia no AEJR, a Diretora (categoria 10) assume o desenvolvimento de novos projetos Erasmus

com escolas francesas, alargar as parcerias locais com outras escolas e entidades locais e reforçar o envolvimento da comunidade educativa.

5.5. Triangulação dos dados obtidos na investigação

Nesta secção, será apresentada a triangulação dos dados obtidos na investigação, especialmente relevante nos métodos qualitativos e de estudo de caso, conforme referido no ponto 4.9.4.

Apoiando-se na complementaridade das abordagens qualitativa e quantitativa (as quais, no seu conjunto, permitem uma compreensão abrangente do fenómeno), a triangulação permite validar as conclusões, identificando padrões consistentes e destacando aspetos distintos de cada abordagem, oferecendo uma análise objetiva e abrangente do significado da cooperação europeia para a comunidade escolar.

Partindo do objeto do estudo e de cada uma das 4 dimensões consideradas no mesmo, apresenta-se a tabela seguinte:

Tabela 89 - Triangulação dos dados obtidos na investigação

	Docentes	Alunos	Técnicos	Direção
1 - Atividades de cooperação europeia em que participou	<p>A maioria participou em mobilidades no estrangeiro 80% dos que tinham feito mobilidades também participaram noutras atividades Erasmus no AEJR</p> <p>A participação nas mobilidades decorreu no âmbito das suas funções docentes e como membro da direção da escola.</p> <p>Metade fez apenas uma mobilidade.</p> <p>Os principais destinos das mobilidades são países da Europa.</p>	<p>Os alunos que realizaram mobilidades fazem-no mais tarde (na sua maioria, durante a frequência do 3.º ciclo do ensino básico).</p> <p>Os alunos que realizaram apenas atividades de cooperação europeia na escola têm contacto com essa realidade mais precocemente, durante a frequência do 1.º CEB.</p> <p>Os alunos têm conhecimento das atividades de cooperação europeia através dos respetivos professores e das visitas dos parceiros estrangeiros.</p> <p>Os países das mobilidades dos alunos são, sobretudo, a Itália e a Polónia. Em sala de aula, as atividades envolvem esses países e, também, Espanha e Turquia.</p>	<p>Participação em atividades realizadas nas escolas do AEJR (com o envolvimento dos alunos e professores, mas, também, pais e parceiros locais) no âmbito das suas funções como técnicos/animadores no AEJR.</p>	<p>Participação em projetos de cooperação europeia, primeiro, enquanto aluna e docente.</p> <p>Coordenação de projetos como Diretora do Agrupamento de Escolas José Régio.</p>

	Docentes	Alunos	Técnicos	Direção
2 - Razões da participação nas atividades de cooperação europeia	<p>São valorizadas as razões de natureza profissional relativas às funções pedagógicas exercidas na escola como:</p> <p>Conhecer outros métodos de ensino; Partilha linguística; Inovação pedagógica; Aprofundar a dimensão de cidadania europeia. Crescimento pessoal.</p>	<p>São valorizadas as razões de natureza pessoal como:</p> <p>Desejo de viajar; Conhecer novas pessoas e fazer novos amigos; Oportunidade de se divertir.</p>	<p>Razões de natureza profissional relativas às funções técnicas exercidas na escola como:</p> <p>Partilha pedagógica entre docentes; Conhecer o sistema educativo de outros países; Ter contacto com outras formas de ensinar e aprender; Reforço da aprendizagem das línguas.</p>	<p>Articulação das atividades de cooperação europeia com o projeto educativo do agrupamento.</p> <p>As parcerias internacionais ampliam a visão educativa do AE.</p> <p>Os projetos de cooperação europeia possibilitam a reflexão sobre as práticas pedagógicas de outros países.</p>
3 - Consequências da participação nas atividades de cooperação europeia ao nível do trabalho educativo	<p>Partilha pedagógica com outras escolas europeias. Reforço da identidade e cidadania europeia. Desenvolvimento pessoal e profissional .</p>	<p>Para os alunos que realizaram mobilidades os contributos são:</p> <p>Para o processo de aprendizagem; Concretização de novas aprendizagens; Desenvolvimento de competências sociais (autonomia, capacidade de iniciativa e liderança).</p>	<p>Contributos da participação nas atividades Erasmus no trabalho educativo dos técnicos:</p> <p>Emerge em primeiro plano a colaboração com os docentes em sala de aula.</p>	<p>Reforço da cooperação e da partilha pedagógica entre os docentes.</p> <p>A transversalidade dos temas e a sua ligação com o currículo escolar.</p>

	Docentes	Alunos	Técnicos	Direção
		<p>Para os alunos que participaram nessas atividades na escola, destacaram além das novas aprendizagens, foram referidas a possibilidade de utilização de novas tecnologias em sala de aula e a participação em workshops/atividades com os parceiros europeus.</p> <p>Quanto à influência que essa participação teve nas escolhas académicas, apenas 21,7% reconhece uma influência positiva. Já 76% considerou que essa experiência não influenciou as suas escolhas profissionais.</p>	<p>Também são referidos o enriquecimento pessoal e profissional, a valorização da prática profissional uma vez que permite a abordagem de outros temas.</p>	<p>A articulação entre ciclos.</p> <p>Promoção de um ambiente colaborativo.</p> <p>Inovação pedagógica com recurso a abordagens pedagógicas mais dinâmicas e outros materiais pedagógicos.</p> <p>Fortalecimento das parcerias a nível local e internacional.</p>

Fonte: Inquéritos por questionário (docentes, alunos e técnicos) e inquérito por entrevista (direção do AE).

A partir da análise da Tabela 89, concluímos que:

As atividades de cooperação europeia no AEJR dividem-se em atividades fora do país (mobilidades) e dentro da escola (recepção aos parceiros e em sala de aula). Os Técnicos participaram nessas atividades nas várias escolas do AEJR.

Os alunos iniciam o contacto com este tipo de atividades no 1.º Ciclo do Ensino Básico, em contexto de sala de aula. As saídas ao estrangeiro (mobilidades) ocorrem mais tarde, quando frequentam níveis de ensino mais avançados.

Quando comparamos as razões da participação nas atividades de cooperação europeia, os docentes e os técnicos valorizam mais as razões de natureza profissional; os alunos apontam questões de natureza pessoal; a direção entende essa participação como uma oportunidade de aumentar e aprofundar as parcerias, a articulação com os instrumentos de planeamento educativo do AE como o Projeto Educativo e a reflexão sobre as práticas pedagógicas dos docentes e técnicos.

Quando comparamos as razões iniciais (expectativas) com as consequências da participação nas atividades de cooperação europeia, constatamos que são coincidentes no caso dos docentes e dos técnicos (foco na dimensão profissional). No caso dos alunos, é interessante constatar que as razões iniciais são de natureza, primeiramente pessoal, mas as consequências elencadas apontam para a dimensão do processo de aprendizagem dos próprios através da concretização de novas aprendizagens e da aquisição de competências essenciais ao percurso educativo e ao futuro profissional. No caso da Direção da Escola, as consequências da participação do AEJR em projetos de cooperação europeia vão ao encontro das expectativas/razões iniciais, com o foco na cooperação, partilha e reflexão da prática pedagógica dos docentes, o recurso a outras abordagens pedagógicas que depois podem ser replicadas com os alunos em sala de aula e o reforço das parcerias locais e internacionais.

CAPÍTULO VI

CONCLUSÕES

CAPÍTULO VI - CONCLUSÕES

Este capítulo apresenta uma síntese dos principais resultados da investigação, organizada em torno das seguintes dimensões: professores, alunos, pessoal não docente e direção do Agrupamento de Escolas José Régio.

O Agrupamento de Escolas José Régio desenvolveu, ao longo dos últimos 16 anos, um processo de participação em projetos e atividades de cooperação europeia que envolveram docentes, alunos, técnicos e direção.

O objeto de estudo desta investigação é conhecer as atividades de cooperação europeia do Agrupamento de Escolas José Régio (AEJR) no período 2006-2021 e as consequências da participação no trabalho educativo dos respetivos participantes.

Foi definida a seguinte Questão de Partida: Como ocorreram as atividades de cooperação europeia no percurso educativo do Agrupamento de Escolas José Régio, Portalegre, no período 2006-2021, e que consequências estas promoveram no trabalho educativo desenvolvido por diretores, professores, alunos e técnicos da comunidade educativa?

A partir da questão de partida referida, foram definidos os seguintes objetivos gerais:

1- Conhecer a dinâmica de participação europeia do AEJR, no período 2006-2021, nas seguintes dimensões:

- Dimensão do trabalho docente;
- Dimensão do trabalho discente;
- Dimensão do trabalho da gestão e administração do agrupamento;
- Dimensão do trabalho não docente;

2 – Caracterizar a dinâmica de participação europeia do AEJR, no período 2006-2021, em cada uma das dimensões identificadas.

Na realização deste estudo, privilegiou-se o método de estudo de caso.

Com base numa abordagem metodológica mista, o estudo combinou análises quantitativas e qualitativas.

Tendo em conta os objetivos gerais e específicos (de cada uma das dimensões) identificaremos as principais conclusões a que chegámos com a realização do estudo nas quatro dimensões consideradas, cruzando-as com alguns referentes teóricos do estudo.

6.1. Dimensão dos professores

O inquérito por questionário a professores foi aplicado online a um universo de 68 professores, os quais participaram em atividades de cooperação europeia no Agrupamento de Escolas José Régio de Portalegre, no período 2006-2021 (mobilidades e em atividades no AEJR).

Do universo de 68 docentes inquiridos, foram preenchidos um total de 50 inquéritos por questionário, o que corresponde a uma taxa de retorno de 73,5%.

i) Caraterização do perfil dos docentes

Os resultados do inquérito junto dos docentes do Agrupamento de Escolas José Régio (AEJR) indicam que a maioria dos respondentes é do sexo feminino e possui mais de 20 anos de serviço, com metade dos inquiridos a lecionar no 1.º Ciclo do Ensino Básico. De igual modo, uma parte considerável dos docentes trabalha no AEJR há mais de 10 anos, o que reflete uma estabilidade que tem contribuído para a consolidação das práticas educativas no agrupamento.

Os participantes têm uma formação variada, pertencentes a vários ciclos de ensino (desde o Pré-Escolar até ao 3.º ciclo) e a diferentes áreas (como línguas, ciências, tecnologias e educação especial, etc.), refletindo a diversidade e abrangência dos projetos Erasmus no Agrupamento de Escolas José Régio.

ii) Caraterização da participação nas atividades Erasmus no AEJR

Os docentes do AEJR participaram ativamente nas mobilidades Erasmus+, abrangendo temas como novas tecnologias, partilha pedagógica, segurança digital, robótica, ciências experimentais e competências sociais. Os docentes envolvidos participaram tanto em mobilidades internacionais, como em atividades locais, tais como a receção de parceiros europeus ou o desenvolvimento de atividades em sala de aula. Os docentes viajaram para países como Itália, Espanha, Polónia, Holanda e Grécia, tendo metade dos docentes realizado, apenas, uma mobilidade.

Além da sua participação em mobilidades, muitos professores assumiram a organização de atividades em sala de aula, integrando os objetivos da cooperação europeia no currículo escolar.

As atividades Erasmus+ envolveram temas variados, desde pedagogia até novas tecnologias, artes, competências socioemocionais e segurança na internet, permitindo a participação de professores de diferentes ciclos e disciplinas.

iii) Identificação dos motivos para a participação nas atividades de cooperação europeia.

Os docentes do AEJR participam nos projetos Erasmus+ são motivados, primeiramente, por motivos de natureza profissional, considerando as mobilidades como uma oportunidade de aprender novas metodologias, atualizar as suas competências pedagógicas e aprofundar a dimensão de cidadania europeia.

A partilha de práticas pedagógicas e a colaboração com outros professores europeus também se encontram entre as motivações principais, pois permitem a troca de experiências e a introdução de novas práticas educativas no AEJR.

O desenvolvimento de competências linguísticas e a integração de tecnologias inovadoras, como tablets e robótica, são vistos como vantagens importantes.

iv) Identificação das consequências que essa participação teve no trabalho educativo dos docentes

A participação nas atividades Erasmus+ teve consequências positivas no trabalho educativo dos docentes do AEJR nomeadamente na partilha pedagógica entre docentes e com outras escolas europeias, o reforço da identidade e da cidadania europeia e o desenvolvimento profissional e pessoal.

A cooperação europeia no AEJR permitiu a criação de equipas pedagógicas multinacionais, que envolvem direção, professores e alunos a trabalharem com colegas de outros países. Esta colaboração enriqueceu as práticas educativas através da partilha de metodologias e experiências, promovendo estratégias diversificadas e uma visão educativa mais ampla. Estes esforços alinham-se com o pilar “Aprender a Conviver” do Relatório Delors, com a Agenda de Competências para a Europa, que sublinham a

importância da cooperação e das competências interpessoais em contextos multiculturais, e com o *Referencial Dimensão Europeia da Educação* (DGE, 2016), que destaca a importância da cooperação entre países europeus, promovendo equipas pedagógicas multinacionais para a partilha de metodologias e boas práticas. Esta abordagem contribui para uma visão educativa mais ampla e colaborativa, incentivando o desenvolvimento da cidadania europeia, a qual, conforme refere o documento, “requer a cooperação entre escolas e profissionais da educação de diferentes países” (Santos & Pedroso, 2016, p. 5).

Estas conclusões são também reforçadas por outros estudos/autores como Cairns (2017) que reflete sobre o modo como a mobilidade académica contribui significativamente para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, alinhando-se com as razões apontadas para a sua participação em atividades e mobilidades Erasmus+.

Também Kehm e Teichler (2012) destacam que a mobilidade docente contribui para o desenvolvimento profissional, para o enriquecimento pessoal e para uma maior compreensão intercultural. Os autores enfatizam a importância da mobilidade académica para a aquisição de conhecimento intercultural e para o desenvolvimento profissional dos docentes.

Também Hudzik (2011) refere que os programas Erasmus+ promovem a inovação pedagógica e a cooperação transnacional, argumentando que a internacionalização da educação contribui significativamente para a inovação curricular e para o desenvolvimento profissional docente. Castro (2011) menciona, ainda, que estas estratégias devem incidir nos planos de estudo e no processo de ensino e aprendizagem.

v) A opinião dos inquiridos relativamente aos objetivos estabelecidos pela Comissão Europeia para a área da educação

Os inquiridos mostraram forte apoio à criação de um Espaço Europeu da Educação até 2025, valorizando uma Europa sem fronteiras para estudar, aprender e investigar através de programas de mobilidade.

Os projetos Erasmus+ têm um papel importante na transmissão e reforço de valores como a identidade e cidadania europeias. Também para Tostes e Silva (2019), o Programa Erasmus+ funciona, internamente, como uma das políticas de consolidação de

valores comuns, símbolos, cultura e identidade regional e, externamente, como uma estratégia de aumento de visibilidade da União Europeia, das suas políticas e valores.

Lucas *et al.* (2017) e Tostes e Silva (2019) referem que o Programa Erasmus+ constitui uma das iniciativas de maior sucesso na promoção de inovação, criatividade, coesão social, igualdade e cidadania ativa na UE, reforçando a posição da Europa enquanto uma economia baseada no conhecimento.

Também Mitchell (2015) reforça a crença no papel que a educação poderá desempenhar na integração europeia, enquanto vetor para o reforço da identidade europeia e para a concretização de uma mobilidade sem fronteiras.

Leitão e Valente (2018) referem que o Programa Erasmus+ permite que os cidadãos europeus experimentem diretamente o espírito Europeu, fomentando uma identidade comum através da mobilidade de alunos e professores. Estes autores consideram o Programa Erasmus+ fundamental na criação de um espaço europeu de educação, em consonância com os valores da União Europeia e promovendo direitos fundamentais como a liberdade de circulação, adaptabilidade cultural e avanço da integração europeia.

6.2. Dimensão dos Alunos

Relativamente à dimensão dos alunos, foi aplicado um inquérito por questionário a dois grupos de alunos do Agrupamento de Escolas José Régio: os que participaram em mobilidades Erasmus+ (53 alunos) e os que participaram em atividades de cooperação europeia no AEJR (35 alunos do 5.º ano das turmas PAFC/ Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular), no âmbito dos projetos Erasmus+ e Comenius, no período 2006 a 2021.

A taxa de resposta foi de 67,95% entre os alunos das mobilidades e de 100% entre os alunos que realizaram apenas atividades no AEJR.

i) Caraterização do Perfil dos Inquiridos

A maioria dos alunos que participou em atividades de mobilidade são do sexo feminino e fazem-no quando já estão a frequentar níveis de ensino mais avançados. Os alunos que participaram noutras atividades na escola fazem-no nos anos iniciais do percurso escolar (1.º CEB).

ii) Formas de conhecimento das atividades de cooperação europeia

Tanto os alunos PAFC como os alunos Erasmus+ identificaram os professores como as principais formas de contacto com as atividades de cooperação europeia.

A cooperação europeia no AEJR é facilitada tanto por interações diretas (mobilidades) como pelos encontros internacionais no agrupamento, quer por uma estratégia educativa intencional promovida pela coordenação Erasmus+ em colaboração com os docentes do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular.

Neste sentido, Knight (2004), na sua obra *Internationalization: Elements and Checkpoints*, fornece uma visão sobre o modo como a internacionalização precoce pode estimular a participação em atividades globais, incluindo a cooperação europeia.

iii) Participação em atividades de cooperação europeia

No AEJR, os alunos estiveram envolvidos em várias atividades de cooperação europeia, com destaque para a comemoração do "Dia da Europa", atividades de receção aos parceiros europeus, gravação de vídeos e mensagens para as escolas parceiras, promovendo uma compreensão prática e colaborativa da dimensão europeia.

Espanha, Itália e Turquia foram os países mais explorados nas atividades de sala de aula.

A participação dos alunos em projetos Erasmus+ diversificados, como "Z Generation," "Give me Five" e "E.Schools for the Future", integrou temas como tecnologia, cidadania e segurança digital, demonstrando uma abordagem transversal e enriquecedora da cooperação europeia no currículo.

Ao nível das mobilidades Erasmus+, entre 2006 e 2021, Itália e Polónia foram os destinos mais frequentados, o que proporcionou aos alunos um contacto direto com diferentes contextos culturais e educativos.

Durante as mobilidades, os alunos participaram em atividades como aulas, workshops e visitas de estudo, permitindo-lhes partilhar novas abordagens pedagógicas e valorizar o contacto com culturas distintas e práticas de ensino variadas.

iv) Razões de participação nas atividades de cooperação/mobilidades na União Europeia

Os alunos que realizaram as mobilidades no estrangeiro indicaram como principais motivações aspetos de natureza pessoal como o desejo de viajar, conhecer novas pessoas, oportunidade de lazer e divertimento.

Tal como defende Mitchell (2012), no seu artigo "Student mobility and European Identity: Erasmus Study as a civic experience?", a mobilidade europeia é encarada pela UE como uma experiência cívica” que inspira ou aumenta uma consciência europeia entre os participantes, debruçando-se sobre quais os motivos por trás da escolha, por parte dos alunos, no que respeita à sua participação nestas experiências.

v) Consequências da participação nas atividades de cooperação europeia

A participação nas mobilidades teve repercussões positivas no processo de aprendizagem, na concretização de novas aprendizagens e no desenvolvimento de competências sociais fundamentais à integração na sociedade e mercado de trabalho. Se as razões iniciais para participar nas atividades de cooperação europeia eram de natureza pessoal, as consequências mais valorizadas são relacionadas com o percurso escolar/aprendizagem, o que reforça a importância da participação dos alunos neste tipo de atividades de natureza não formal.

Os alunos (PAFC) que participaram em atividades de cooperação europeia na escola conferem maior importância às consequências relacionadas com a possibilidade de participação em workshops com os parceiros europeus e a utilização de novas tecnologias nas aulas.

Também Janson, Schomburg e Teichler (2009), na obra *The Professional Value of ERASMUS Mobility: The Impact of International Experience on Former Students' and on Teachers' Careers*, abordam um amplo conjunto de experiências em contexto de mobilidade, refletindo sobre a forma como estas influenciam o desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes, bem como o efeito que tal poderá ter nas suas carreiras profissionais.

De acordo com esta perspetiva, Beaven e Borghetti (2016), no seu artigo "The Impact of Erasmus mobility for study on European identity and employability", abordam o efeito da mobilidade Erasmus+ na construção da identidade europeia e na empregabilidade, demonstrando o valor pessoal e académico das mobilidades.

A maioria dos alunos demonstrou interesse em repetir experiências de mobilidade, reconhecendo o valor das oportunidades Erasmus+ para o seu crescimento pessoal e recomendando-as aos colegas.

Também Streitwieser (2014), na obra *Internationalisation of Higher Education and Global Mobility*, reconhece os desafios e oportunidades da mobilidade internacional, analisando a forma como tais experiências influenciam as escolhas futuras, incluindo as perspetivas académicas e profissionais dos participantes.

6.3. Dimensão do Pessoal Não Docente

i) Caraterização do Perfil dos Inquiridos

O inquérito foi dirigido a um grupo de 5 técnicos (pessoal não docente), 4 animadores e 1 técnico de serviço social que integram o Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família.

A maioria dos inquiridos tem mais de 10 anos de serviço, demonstrando uma experiência significativa no Agrupamento de Escolas José Régio.

Jeffs e Smith (2021), na obra *The education of informal educators*, referem a importância da formação e do papel dos animadores educativos e facilitadores, quer em contextos informais de aprendizagem, quer fomentando ambientes educativos mais democráticos e participativos.

ii) Caraterizar a forma de participação em atividades Erasmus no AEJR.

No que se refere a conhecer a participação do pessoal não docente em atividades Erasmus no AEJR, podemos constatar que os animadores e técnicos do Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF) estiveram envolvidos em várias atividades Erasmus,

tanto durante os encontros internacionais que decorreram no agrupamento, como no decorrer das atividades desenvolvidas nas escolas e nas salas de aula.

Os respondentes referiram ter participado em várias atividades, como a comemoração do Dia da Europa, receção de parceiros europeus, "Erasmus Days" e workshops, tanto na escola sede como noutras escolas do agrupamento. As atividades Erasmus foram realizadas, principalmente, no espaço escolar, envolvendo a comunidade educativa e promovendo a cooperação, a curiosidade sobre outros países e a criação de uma identidade europeia entre os alunos.

Também Spence, Devanney e Noonan (2006), na sua obra *Youth Work: Voices of Practice*, reforçam o papel dos animadores sociais especialmente em parceria pedagógica com professores dentro e fora da sala de aula, referindo a importância das suas práticas na promoção do desenvolvimento educacional e social dos jovens, tanto em ambientes formais quanto informais.

iii) Identificar as consequências que essa participação teve no trabalho educativo do pessoal não docente (técnicos).

Relativamente às consequências que a participação nas atividades Erasmus+ teve no trabalho educativo dos Não Docentes, os inquiridos valorizaram particularmente a receptividade dos alunos às atividades, o estímulo à partilha de criatividade e inovação, a valorização das aprendizagens, o contributo para o conhecimento de outras línguas e o reforço da identidade e cidadania europeia.

A participação nas atividades de cooperação europeia contribuiu para melhorar a prática profissional dos técnicos, através da colaboração com os docentes em sala de aula.

iv) Conhecer a opinião dos inquiridos relativamente aos objetivos estabelecidos pela Comissão Europeia para a área da educação.

No que se refere ao grau de concordância relativamente aos objetivos estabelecidos pela Comissão Europeia (CE), os inquiridos demonstraram uma forte concordância com os objetivos propostos pela CE no domínio da educação até 2025,

defendendo uma Europa sem fronteiras, onde os cidadãos se possam movimentar para estudar ou fazer investigação, trabalhar e aprender outras línguas além da língua materna.

As conclusões e referências apresentadas realçam, de igual modo, o papel do pessoal não docente no sucesso e na implementação de programas de cooperação europeia no AEJR. Graças à parceria pedagógica desenvolvida entre o pessoal não docente e o pessoal docente, estes profissionais não atuam apenas enquanto dinamizadores das atividades, promovendo o envolvimento dos alunos nas mesmas, mas, também, contribuem, decisivamente, para o desenvolvimento de um ambiente educativo mais inovador e inclusivo.

6.4. Dimensão da Gestão e Administração do AEJR

i) Caraterização da formação académica e a experiência prévia da Diretora em projetos Erasmus+

A Diretora do AEJR tem uma formação diversificada, com especializações em Educação Especial e Ensino Básico, pós-graduação em Gestão e encontra-se inscrita no programa de Doutoramento da Universidade de Évora. A sua experiência com projetos Erasmus+ começou como estudante, tendo participado em mobilidades internacionais. Posteriormente, enquanto professora, envolveu-se em atividades Comenius e Erasmus+, alargando as suas competências em contextos de intervenção educativa, especialmente em alunos com necessidades especiais.

Assumiu o cargo de Diretora motivada pelo seu interesse na gestão educativa e pelo desejo de contribuir para o bom funcionamento da escola. A sua experiência como presidente da Associação de Pais e como docente envolvida em projetos educativos internacionais reforçou o seu compromisso com uma visão integradora da educação. Além disso, a sua experiência prévia em projetos Erasmus+ mostrou-lhe o contributo positivo que estas iniciativas podem ter no desenvolvimento dos alunos e no envolvimento da comunidade escolar.

ii) Descrição da participação da Diretora nos projetos Erasmus+ e as suas experiências de cooperação europeia no AEJR

A Diretora esteve ativamente envolvida nos projetos Erasmus+ desde que assumiu o cargo. Participou em mobilidades e eventos internacionais, incluindo o projeto "Freedom Without Chaos", colaborando com docentes na implementação de atividades. Com a sua aprovação, o AEJR desenvolveu projetos em áreas como robótica, segurança na internet e ensino experimental das ciências. A sua participação reforçou a importância da partilha de boas práticas pedagógicas e da inovação, tanto em termos metodológicos quanto tecnológicos.

iii) A integração da cooperação europeia na carta de missão e nos instrumentos de organização, planeamento instrumental e estratégico do AEJR

A cooperação europeia tornou-se um elemento essencial na carta de missão e nos objetivos da gestão escolar do Agrupamento de Escolas José Régio. Sob a liderança da atual Diretora, foi incorporada de forma estratégica no Projeto Educativo, com foco no desenvolvimento de competências como o multilinguismo, a cidadania europeia e o uso de novas tecnologias. A aquisição de equipamentos, como tablets e material de robótica, foi mencionada como uma inovação importante que motivou os alunos e facilitou o desenvolvimento de novas metodologias pedagógicas. A Diretora promoveu a internacionalização do agrupamento, permitindo que a cooperação europeia estivesse presente nas diversas áreas curriculares e extracurriculares, promovendo valores como cidadania, diversidade e inclusão social. A continuidade dos projetos durante a pandemia, através de encontros virtuais, permitiu manter a cooperação europeia ativa, reforçando a resiliência e a partilha de experiências.

A cooperação europeia foi integrada de forma estruturada no Projeto Educativo do Agrupamento, destacando-se como uma prioridade desde o início do mandato da Diretora. Através dos projetos Erasmus+, o Agrupamento promoveu competências fundamentais, como cidadania europeia, diversidade cultural e inovação pedagógica,

alinhadas com o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). Estas iniciativas também permitiram modernizar as práticas pedagógicas com a introdução de tecnologias como tablets e robótica, além de promover a sustentabilidade ambiental e a segurança digital, tal como preconizado por Santos e Pedroso quando defendem que "a introdução de elementos interculturais no currículo permite uma educação mais abrangente e adaptada às realidades atuais" (2016, p. 6).

iv) Consequências da participação do AEJR nos projetos Erasmus+ e nas atividades de cooperação europeia a nível pedagógico e na relação com a comunidade

Entre os projetos Erasmus+ mais relevantes para o Agrupamento de Escolas José Régio (AEJR), a diretora destaca "Z Generation in Digital Classroom", "Give me Five", "IMPACT", "Create, Share, Learn" e "Head in the Clouds". Cada projeto teve uma influência importante na introdução de novas práticas pedagógicas e inovações tecnológicas, como a robótica e o uso de tablets, além de reforçar competências sociais e culturais. Estes projetos modernizaram o ensino, promovendo a cooperação entre professores e uma maior inclusão dos alunos nas atividades.

Os projetos Erasmus+ reforçaram parcerias entre o AEJR e instituições como a Escola de Hotelaria de Portalegre, o Instituto Politécnico de Portalegre (IPP), a Universidade de Évora e as autarquias locais. Estas colaborações resultaram em workshops, conferências e projetos que ampliaram as oportunidades de aprendizagem e promoveram a partilha de conhecimentos. As parcerias, também, contribuíram para o desenvolvimento de iniciativas pedagógicas, fortalecendo os laços entre o AEJR, outras escolas e a comunidade local.

Este reforço de parcerias locais reflete o pilar "Aprender a Conviver" do Relatório Delors, que sublinha a importância de integrar as escolas na comunidade, criando sinergias que enriquecem o ambiente educativo e promovem a cidadania ativa (Santos & Pedroso, 2016, p. 10). Da mesma forma, a Agenda de Competências para a Europa (Comissão Europeia 2016) apoia a colaboração entre setores públicos e privados, valorizando o investimento em competências que potenciem o desenvolvimento regional e local.

Os estudos de Hattie (2008) e Fullan (2011) reforçam que a integração de práticas pedagógicas internacionais, além de impulsionar a inovação e o sucesso dos alunos, fortalece a transformação educacional, bem como o seu alcance social nas comunidades envolvidas. Deste modo, as parcerias locais beneficiam da cooperação europeia, promovendo um ambiente educativo mais inovador e integrado, com reflexo positivo no desenvolvimento regional e no fortalecimento das comunidades educativas.

Os projetos Erasmus+ contribuíram para o reforço da cooperação e da partilha pedagógica entre docentes, com destaque para a transversalidade, a articulação entre ciclos, o ambiente de trabalho colaborativo, a criação de equipas multidisciplinares e a partilha de práticas.

A participação dos alunos nas atividades de cooperação europeia também beneficiou o processo de aprendizagem dos alunos com a introdução de tecnologias inovadoras, como tablets e robótica, resultando, daí, aulas mais dinâmicas e interativas.

De acordo com a Diretora, a cooperação europeia beneficiou o Pessoal Não Docente, em particular os animadores, que desempenharam um papel ativo na organização e implementação de atividades internacionais. A colaboração entre animadores e professores foi intensificada, resultando num ambiente educativo mais inclusivo e colaborativo.

O depoimento da Diretora do AEJR sublinha que, à medida que avançamos para um futuro onde as competências globais se tornam cada vez mais essenciais, o envolvimento continuado e aprofundado em projetos como o Erasmus+ emerge como elemento fundamental para a manutenção e expansão da relevância educativa. Estes projetos não só preparam os alunos para um mercado globalizado, como também estabelecem um padrão de excelência e cooperação que poderá orientar futuras iniciativas educativas. Esta ideia é corroborada por Hargreaves e Fullan (2012), quando referem a importância do papel da gestão escolar em promover culturas de inovação e colaboração, elementos essenciais para a internacionalização do currículo e para uma abordagem bem-sucedida da dimensão europeia da educação, também através dos projetos Erasmus+.

Com base nesta reflexão, assinalamos o reconhecimento de que as práticas educativas atuais exigem constante inovação e adaptação a realidades socioculturais e tecnológicas em constante mudança. Neste cenário, programas como o Erasmus+ não são apenas facilitadores de mobilidade académica, mas, também, catalisadores de alterações

nas estruturas pedagógicas e administrativas das escolas. A integração destes programas no quotidiano do Agrupamento de Escolas José Régio reflete um compromisso com a modernização e internacionalização da educação, essencial para o desenvolvimento e adaptação da instituição no cenário educativo global.

6.5. Principais contributos da investigação para a formação

O desenvolvimento desta investigação constituiu um momento relevante na minha formação pessoal e profissional, dado que, enquanto docente e coordenador dos projetos Erasmus+ do AEJR, tive a oportunidade de propor e implementar uma estratégia de internacionalização da educação, assente na participação em projetos europeus ao longo do período em estudo.

Com esta investigação, torna-se, agora, possível analisar o reflexo destas iniciativas nos diversos participantes permitindo a adoção de medidas que respondam eficazmente aos novos desafios pedagógicos e às necessidades da comunidade escolar. Esta reflexão é essencial numa comunidade educativa que valoriza a educação e a formação no contexto europeu, promovendo uma visão mais ampla e inclusiva da aprendizagem.

No plano pessoal, o trabalho desenvolvido ao longo desta investigação permitiu alargar a minha compreensão sobre diferentes contextos educativos e metodologias e, no plano profissional, desenvolver uma maior compreensão sobre a natureza, gestão e implementação de projetos de cooperação europeia, bem como sobre o seu papel na valorização das aprendizagens.

No que diz respeito às competências de investigação, este trabalho foi essencial para o desenvolvimento das técnicas de recolha, análise e interpretação de dados. A gestão da informação e a análise crítica de diversas fontes foram, de igual modo, fundamentais, permitindo a formulação de conclusões sólidas.

O rigor metodológico seguido durante este processo reforçou a importância da investigação em educação, oferecendo-me uma visão mais estruturada e aprofundada sobre os desafios da cooperação europeia e internacional e, simultaneamente, fortalecendo o meu papel como investigador na área educativa.

A minha experiência com os projetos Erasmus+ destacou a relevância da cooperação internacional no contexto escolar, sublinhando o valor da colaboração transnacional e das competências interculturais. A partilha de metodologias e experiências entre escolas de diferentes países enriqueceu não só a educação dos alunos, como também o desenvolvimento profissional dos docentes, a partilha pedagógica e a aprendizagem colaborativa.

Relativamente à repercussão nas práticas educativas, as conclusões deste trabalho terão uma influência direta na minha abordagem pedagógica, incentivando a partilha e o desenvolvimento de metodologias inovadoras, como o ensino colaborativo e o uso de tecnologias digitais, com vista a enriquecer o processo de ensino-aprendizagem.

No futuro, pretendo continuar a promover uma colaboração mais estreita entre docentes (a nível nacional e europeu) através da formação de equipas multidisciplinares, assegurando que os alunos tenham acesso a experiências globais que ampliem os seus horizontes e promovam uma educação mais inclusiva e participativa, em contexto europeu.

Este trabalho abriu novas perspetivas para o meu desenvolvimento profissional e para futuras investigações, reforçando o meu compromisso com a educação e a cooperação europeia e internacional. Através desta investigação, fortaleci a convicção de que a internacionalização da educação é um elemento-chave para preparar os alunos e os professores para os desafios do futuro.

Tratando-se de um estudo de caso, esta investigação encontra limitações ao nível da natureza das atividades de cooperação europeia estudadas, bem como da sustentabilidade temporal da generalização das conclusões apresentadas a outras instituições.

Assim, pretendo dar continuidade à investigação iniciada, aplicando os conhecimentos adquiridos para promover lideranças educativas mais sólidas e práticas pedagógicas inovadoras, capazes de responder às necessidades de formação de cidadãos ativos na sociedade local e a nível europeu.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agrupamento de Escolas José Régio (AEJR). (2022). TEIP 4 Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas José Régio 2022/2024.
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: um guia prático e crítico*. Edições Asa. https://www.fmleao.pt/flipbook/DPP19_net/DPP19_net.pdf
- Amado, J. (2014). *A investigação em educação e seus paradigmas*. In Amado, João (Coord.), Manual de investigação qualitativa em educação (p. 19-71). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J. (2017). *Manual de investigação Qualitativa em Educação 3.ª edição*. Imprensa da Universidade de Coimbra/Coimbra University Press.
- Antunes, F. (2004). *Políticas Educativas Nacionais e Globalização. Novas Instituições e Processos Educativos – O Subsistema de Escolas Profissionais em Portugal (1987-1998)*. Universidade do Minho.
- Atzmüller, R. C. (2010). "Educational Governance, Governmentality and the European Union: A Conceptual Framework." *European Educational Research Journal*.
- Augusto, A. (2014). Metodologias quantitativas/metodologias qualitativas: mais do que uma questão de preferência. In *Forum Sociológico*, 24 | -1, 73-77.
- Azevedo, C., Oliveira, L., Gonzalez, R., & Abdalla, M. (2013). *A Estratégia de Triangulação: Objetivos, Possibilidades, Limitações e Proximidades com o Pragmatismo*. https://www.researchgate.net/publication/281285824_A_Estrategia_de_Triangulacao_Objeticos_Possibilidades_Limitacoes_e_Proximidades_com_o_Pragmatismo
- Babbie, E., & Mouton, J. (2001). *The Practice of Social Research (9th ed.)*. Oxford University Press.
- Babones, S. J. (2016). *The Practice of Social Research*. Oxford University Press.
- Ball, S. J. (2012). *Global Education Inc.: New policy networks and the neoliberal imaginary*. Routledge.
- Baltazar, I. (2019). *A dimensão europeia da educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra <http://hdl.handle.net/10362/93495>

- Baltazar, I. (2021). Aprender a viver em conjunto, uma utopia necessária: A importância da educação para a Cidadania na Escola num mundo globalizado. *Revista Estudos do Século XX*, (21), 73-96.
- Bardin, L. (1994). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Barros, R., & Belando-Montoro, M. R. (2013). *Europeização das políticas de educação de adultos: reflexões teóricas a partir dos casos de Espanha e Portugal*. Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 21, 1-25.
<http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1385>
- Beaven, A., & Borghetti, C. (2016). *Interculturality in study abroad*. Language and Intercultural Communication, 16(3), 313–317. <https://doi.org/10.1080/14708477.2016.1173893>
- Bell, J. (2008). *Como realizar um projecto de investigação* (4.^a ed.). Gradiva.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1991). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Allyn & Bacon.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto editora.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Borges, M. F. (2007). *As Ideias Fundamentais dos Relatórios Faure e Delors e a Educação ao Longo da Vida*. Revista Educação em Debate, 29(54), 27-39.
- Bray, M., Crossley, M., & Watson, K. (2003). *Comparative and international research in education: Globalisation, context and difference*. Routledge.
- Breznik, K., & Skrbinjek, V. (2020). Erasmus student mobility flows. *European Journal of Education*, 55(1), 105-117.
- Brinkmann, S. (2012). *Qualitative inquiry in everyday life: Working with everyday life materials*. Sage.
- Brito, A. X. D., & Leonardos, A. C. (2001). A identidade das pesquisas qualitativas: construção de um quadro analítico. *Cadernos de pesquisa*, 7-38.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods*. Oxford University Press.
- Cairns, D. (2017). *The Erasmus undergraduate exchange programme: A highly qualified success story?* European Educational Research Journal, 16(6), 737-753. Doi: 10.1177/1474904116675449
- Calvo, D. M. (2017). Globalización e internacionalización educativa. Una historia institucional del Programa ERASMUS, 1987-2014. *Ler História*, (71), 75-100.

- Campos, B. P. (2003). *Quem pode ensinar para a docência*. Porto Editora.
- Canário, R., & Cabrito, B. (2005). *Educação e formação de adultos. Mutações e convergências*. Educa.
- Carmo, H. (2021). *Metodologias de investigação qualitativa em educação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Castro, A. A., & Neto, A. C. (2012). O ensino superior: a mobilidade estudantil como estratégia de internacionalização na América Latina. *Revista Lusófona de Educação*, 21(21), 69-96.
- Chizzotti, A. (2018). *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. Cortez editora.
- Chopin, T., & Foucher, M. (2018). *Schuman report on Europe: State of the union 2018*. Editions Marie B.
- Colley, H., Hodkinson, P., & Malcolm, J. (2003). *Informality and formality in learning: A report for the Learning and Skills Research Centre*. London: Learning and Skills Research Centre.
- Comissão Europeia. (1993a). *Livro Verde sobre a Dimensão Europeia na Educação* [COM(93) 457 final].
- Comissão Europeia. (1993b). *Livro branco sobre o crescimento, a competitividade e o emprego* [COM(93) 700 final]. Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=CELEX:51993DC0700>
- Comissão Europeia. (1995). *Livro branco sobre a educação e a formação: Ensinar e aprender — rumo à sociedade cognitiva* [COM(95) 590 final]. Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=CELEX:51995DC0590>
- Comissão Europeia. (2003). *O papel das universidades na Europa do conhecimento* COM(2003)58finalCOM(2003) 58 finalCOM(2003)58final. Serviço das Publicações das Comunidades Europeias. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/LSU/?uri=celex:52003DC0058>
- Comissão Europeia. (2000). *Relatório Europeu sobre a Qualidade da Educação Escolar: Dezasseis Indicadores de Qualidade*. Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- Comissão Europeia (2000a). *Memorando sobre aprendizagem ao longo da vida*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.

- Comissão Europeia (2003). *Realização das Estratégias de Educação e de Formação ao Longo da Vida – Relatório sobre o Seguimento dado à Resolução do Conselho de 2002 – Portugal*. Comissão Europeia.
- Comissão Europeia. (2004). *Programa de Ação Integrado no Domínio da Aprendizagem ao Longo da Vida 2007-2013*. Comissão Europeia.
- Comissão Europeia. (2011a). *Informe de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las regiones. Evaluación intermedia del programa de aprendizaje permanente*. Comissão Europeia.
- Comissão Europeia. (2011b). *Education Benchmarks for Europe*. Comissão Europeia.
http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/benchmarks10_en.pdf
- Comissão Europeia. (2012). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las regiones. Un nuevo concepto de Europeização das Políticas de Educação de Adultos DOSSIE EJA 22 educación: invertir en las competencias para lograr mejores resultados socioeconómicos*, Estrasburgo, 20.11.2012, COM (2012) 669 final.
- Comissão Europeia. (2016). *Uma nova agenda de competências para a Europa: Trabalhar em conjunto para reforçar o capital humano, a empregabilidade e a competitividade* (COM(2016) 381 final). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52016DC0381>
- Comissão Europeia. (2017). *Rumo a um Espaço Europeu da Educação até 2025: Promover a identidade europeia através da educação e da cultura*. Comissão Europeia.
<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52017DC0673>
- Comissão Europeia (2020). *Relatório da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões sobre a implementação, os resultados e a avaliação global do impacto do Programa Erasmus+ no período 2014-2018*. Comissão Europeia.
- Comissão Europeia. (2020a). *Relatório da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões sobre a implementação, os resultados e a avaliação global do impacto do Programa Erasmus+ no período 2014-2018*. Comissão Europeia.
- Comissão Europeia. (2020b). *Pacto para as Competências*. Comissão Europeia.
- Comissão Europeia. (2020c). *Uma Agenda de Competências para a Europa para a Competitividade Sustentável, Justiça Social e Resiliência*. Comissão Europeia.

- Comte, A. (1975). *Auguste Comte and positivism: The essential writings*. Transaction Publishers
- Conselho Europeu. (2000). *Conclusões do Conselho Europeu Extraordinário de Lisboa – Para uma Europa da Inovação e do Conhecimento. Consejo Europeo (2011a). Conclusiones educación y formación en la estrategia Europa 2020. Conclusiones del Consejo sobre el papel de la educación y de la formación en la aplicación de la Estrategia Europa 2020 (DOUE C 70/01, 4.3.2011).*
- Conselho Europeu. (2011). *Resolución del Consejo sobre un plan europeo renovado de aprendizaje de adultos* (DOUEC372/01, 20.12.2011). <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:372:0001:0006:ES:PDF>
- Cunha, A., Rollo, M. F., Ribeiro, M., & Valente, I. (2019). *A Europa do conhecimento*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Cunha, A & Santos, Y. (2017). *ERASMUS'30. A História do Programa e a Participação dos Estudantes Portugueses*. Comissão Europeia. <http://hdl.handle.net/10362/42525>
- Creswell, J. W., & Tashakkori, A. (2007). Differing perspectives on mixed methods research. *Journal of mixed methods research*, 1(4), 303-308.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L.P. (2011). *Mixed methods research*. SAGE Publications.
- Creswell, J., & Clark, V. (2013). *Pesquisa de métodos mistos*. 2.ed. Penso.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Crick, B., & Henriques, M. D. C. (2000). Cidadania: Relatório Crick, 1998. *Nação e Defesa*.
- Conselho Nacional de Educação (2017). *Lei de Bases do Sistema Educativo, balanço e prospetiva*. v.1, Coleção Seminários e Colóquios. CNE.
- Council of the European Union (2004). '*Education and Training 2010*': the success of the Lisbon strategy hinges on urgent reforms. *Joint Interim report of the Council and Commission on the detailed work programme on the follow-up of the objectives of education and training systems in Europe* (6905/04 EDUC 43) 3/3/2004 Brussels: CEU
- Coutinho, C. P. (2008). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. *Educação unisinos*, 12(1), 5-15.
- Cross-Durrant, A. (2001). Basil Yeaxlee and the origins of lifelong education. *Twentieth century thinkers in adult and continuing education*, 31-48.
- Cunha, A., & Santos, Y. (2017). *Erasmus' 30*.

- Dale, R. (1999). *"Globalisation and Education: Demonising the Intellectual."* Taylor & Francis.
- Dale, R. (2008). Construir a Europa através de um Espaço Europeu de Educação. *Revista Lusófona de Educação*, 11(11).
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs.* Jossey-Bass.
- Debesse, M. (1992). *História da Pedagogia.* Fundação Calouste Gulbenkian.
- Delors, J. (1996). Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Cortez Editora.
- Dehmel, A. (2006). Making a European area of lifelong learning a reality? Some critical reflections on the European Union's lifelong learning policies. *Comparative education*, 42(1), 49-62.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2011). *The Sage handbook of qualitative research* (4th ed.). Sage Publications.
- Direção-Geral da Educação. (2016). *Referencial Dimensão Europeia da educação.* Ministério da Educação e Ciência.
- Direção-Geral da Educação. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.*
- Dewey, J. (1897). *O Meu credo pedagógico.* Archambault
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education.* Touchstone.
- Dewey, J., & Cahn, S. (1988). *The Later Works of John Dewey, Volume 13, 1925-1953: 1938-1939, Experience and Education, Freedom and Culture, Theory of Valuation, and Essays.* PhilPapers. <https://philpapers.org>
- Dooley, L. M. (2002). *Case study research and theory building. Advances in developing human resources*, 4(3), 335-354.
- Eisenhardt, K. (1989). Building theories from case study research. *Academy of Management Review*, 14(4), 532–550. <https://doi.org/10.5465/amr.1989.4308385>
- Faure, Edgar, et al. (1972). *Apprendre à Être: Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur le développement de l'éducation.* Fayard.
- Ferreira, J. (1997). A Fronteira do Espanto. *Dirigir*, 5 1, pp. 34-37.
- Ferreira, A. (2016). Sofia Corradi: O Erasmus é hoje exatamente o que pensei em 1969. *Diário de Notícias online*. (09 maio 2016). <https://www.dn.pt/sociedade/sofia-corradi-o-erasmus-e-hoje-exatamente-o-que-pensei-em-1969-5164339.html>

- Ferreira, P. (2006). *Concepções de Cidadania e Experiências de Participação na Sociedade Civil: Uma Perspetiva do Desenvolvimento Psicológico*. [Tese de Doutoramento não publicada]. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Flick, U. (2004). *Desenho da pesquisa qualitativa*. Artmed.
- Fonseca, J. (2002). *Apostila de metodologia da pesquisa científica*. João José Saraiva da Fonseca. <https://books.google.com.br/books?hl=pt-PT&lr=&id=oB5x2SChpSEC&oi=fnd&pg=PA4&ots=OSRZYxfsl4&sig=PbuYuhX3dwIjCkiV61kgN8R4P30#v=onepage&q&f=false>
- Fonseca, J. (2009). *Do conceito de Cidadania às práticas escolares de Formação Cívica* [Tese de Doutoramento] Universidade de Lisboa.
- Fontana, A., & Frey, J. (1994). The art of science (pp.361-376). In *The handbook of qualitative research*. Sage Publications.
- Freire, P. (1982). *Educação: o sonho possível*. acervo.paulofreire.org. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org/handle/7891/1460>
- Fullan, M. (2011). *The six secrets of change: What the best leaders do to help their organizations survive and thrive*. Jossey-Bass.
- Gardner, H. (1994). *Estruturas da mente: a Teoria das Inteligências Múltiplas*. Artes Médicas Sul.
- Gérard, F. (1997). A mobilidade transnacional e a construção europeia: Desafios à educação e à formação (excerto de intervenção). Info Leonardo da Vinci, Série 11(2/3).
- Gohn, M. da G. (2015). Educação não formal no campo das artes (Coleção Questões da Nossa Época, 57). Cortez.
- Gornitzka, A. (2005). *Coordinating policies for a “Europe of Knowledge”: Emerging practices of the “Open Method of Coordination” in education and research* (Arena Working Paper No. 16, March). Centre for European Studies, University of Oslo.
- Habermas, J. (2001). *The Postnational Constellation: Political Essays*. MIT Press.
- Hamel, J. (1997). *Étude de cas et sciences sociales*. Harmattan.
- Haug, G., & Tauch, C. (1999). *Trends in learning structures in higher education*. Hochschuldirektorenkonferenz.
- Galego, C., & Gomes, A. (2005). Emancipação, ruptura e inovação: o “focus group” como instrumento de investigação. *Revista Lusófona de Educação*, 5(5), 173-184.
- Gatti, B. A. (2004). *Estudos quantitativos em educação*. *Educação e pesquisa*, 30(01), 11-30.

- Gwyther, G., & Possani-Inesedi, M. (2009). Qualitative research under pressure: Neoconservatism, neoliberalism and the Australian academy. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 3–15.
- Hake, B. J. (2017). Strange encounters on the road to lifelong learning: the European economic community meets permanent education in 1973. *History of education*, 46(4), 514-532.
- Harel, I., & Papert, S. (1991). Software design as a learning environment. Constructionism. Norwood.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hingel, A. J. (2001). *Education Policies and European Governance – contribution to the inter-service groups on European governance*, *European Journal for Education Law and Policy*, 5, 7-16.
- Hudzik, J. K. (2011). *Comprehensive internationalization*. Washington, DC: NAFSA, The Association of International Educators.
- Illich, I. (1971). *Deschooling Society*. Harper & Row.
- Janne, H. (1973). For a Community policy on education. *Bulletin of the European Communities*, 10, 6-61.
- Janson, K., Schomburg, H., & Teichler, U. (2009). *The professional value of ERASMUS mobility: The impact of international experience on former students' and on teachers' careers*. Lemmens.
- Jeffs, T., & Smith, M. K. (2021). The education of informal educators. *Education Sciences*, 11, 488.
- Jessop, B. (1999). The strategic selectivity of the state: Reflections on a theme of Poulantzas. *Journal of the hellenic diaspora*, 25(1-2), 1-37.
- Johnson, R. & Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14–26.
<https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>
- Jugert, P., Šerek, J., & Stollberg, J. (2019). Contextual moderators of the link between national and European identity among European youth. *Journal of Youth Studies*, 22(4), 436–456. <https://doi.org/10.1080/13676261.2018.1510176>

- Kehm, B. M., & Teichler, U. (Eds.). (2012). *The academic profession in Europe: New tasks and new challenges* (Vol. 5). Springer Science & Business Media.
- Kerry, T. (2000). *Curriculum History and Curriculum Reform*. In J. F. Loughran & T. Russell (Eds.), *Exploring Teacher Education: Comparative and Historical Approaches* (pp. 113-128). Springer.
- King, R., & Ruiz-Gelices, E. (2003). International student migration and the European 'year abroad': effects on European identity and subsequent migration behaviour. *International Journal of Population Geography*, 9(3), 229-252.
- Knight, J. (2004). Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8(1), 5-31.
<https://doi.org/10.1177/1028315303260832>
- Kristensen, B. (1999). *The entrepreneurial university as a learning university*. *Higher Education in Europe*, 24(1), 35-46.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice-Hall.
- Laville, C., & Dionne, J. (1999). *A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas* (H. Monteiro & F. Settineri, Trans.). Artmed; Editora UFMG.
- Leedy, P. D., & Ormrod, J. E. (2021). *Practical Research: Planning and Design* (12th ed.). Pearson.
- Leitão, F., & Valente, I. (2018). O programa de mobilidade Erasmus e a cidadania europeia: trinta anos e nove milhões de pessoas depois...! *Debater a Europa*, 19, 19-34.
https://doi.org/10.14195/1647-6336_19_2
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., Boutin, G., & Deniger, M. (2005). *Méthodes de recherche en intervention sociale: De la problématique à la collecte de données* Chenelière Éducation.
- Lengrand, P. (1970). *Introduction to lifelong education*. UNESCO.
- Libâneo, J. (2010). *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 12. ed. Cortez.
- Lucas, M. R., Rego, C., Baltazar, M. D. S., Freire, M., Dionísio, A., & Ramos, I. J. (2017). Mobilidade Internacional e Escolhas dos Estudantes no Ensino Superior. O Programa Erasmus+ Em Portugal. *Revista FORGES*, 5(2), 159-185.
- Macbeath, A. M. (1999). Hurwitz groups and surfaces. *The eightfold way*, 35, 103-113.
- Marginson, S. (2016). *Higher education and the common good*. Melbourne Univ. Publishing.
- Marshall, T. H. (1950). Citizenship and social class. *Cambridge University Class*

- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação.
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). *O estudo de caso como estratégia de investigação em educação*. EduSer.
- Merriam, S.B. (2002). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass Publishers.
- Mill, J. S. (2008). *A system of logic, ratiocinative and inductive* (Obra original publicada em 1843). New York, NY: Cosimo Classics.
- Mitchell, K. (2012). Student mobility and European Identity: Erasmus Study as a civic experience?. *Journal of Contemporary European Research*, 8(4).
- Mitchell, K. (2015). Rethinking the 'Erasmus Effect' on European Identity. *Journal of Common Market Studies*, 53(2), 330-348.
- Morgado, J. C. (2012). *O estudo de caso na investigação em educação*. Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/68429>
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. UNESCO.
- Morgan, D. L. (1996). *Focus groups as qualitative research* (Vol. 16). Sage publications.
- Mueller, R. (2017). O novo (velho) paradigma educacional para o século XXI. *Cadernos de Pesquisa*, 47(164), 670-686.
- Nações Unidas. (2015). *Transformar o nosso mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável* [Resolução A/RES/70/1]. Nova Iorque, NY: Nações Unidas.
- Naval, C. (1995). *Educuar ciudadanos: la polémica liberal-comunitarista en educación*. Pamplona: EUNSA.
- Navarro, V. (2005). The politics of qualitative research in a conservative climate. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18(6), 663–668.
- Offe, C. (2012). *The European model of 'social' capitalism: Can it survive European integration?*. In *Worlds of Capitalism* (pp. 160-192). Routledge.
- Oliveira-Martins, G. (1992). Europa–Unidade e diversidade, educação e cidadania. *Colóquio: Educação e Sociedade*, 1(41-60), 2.
- Oliveira, M. (2013). Como fazer pesquisa qualitativa. In *Como fazer pesquisa qualitativa* (pp. 232-232). Vozes.
- Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. Basic Books.

- Parlamento Europeu. (2013). Resolução do Parlamento Europeu sobre o tema “Repensar a Educação” (2013. 22 de outubro). Disponível em https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-7-2013-0433_PT.html
- Parlamento Europeu e Conselho da União Europeia. (2021). *Regulamento (UE) 2021/817 do Parlamento Europeu e do Conselho de 20 de maio de 2021 que cria o Erasmus+: o Programa da União para a educação e formação, a juventude e o desporto. Jornal Oficial da União Europeia.* <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/HTML/?uri=CELEX:32021R0817&qid=1708246078929>
- Peixoto, C. (2016). *A importância dos projetos europeus de educação no contexto escolar: estudo do projeto “Teenagers in Europe: different places, common faces”.* Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. <http://hdl.handle.net/10348/6991>
- Pereira, R (2023). *O Programa Erasmus+ como estratégia de Internacionalização do Ensino Superior* [Dissertação de Mestrado]. Universidade de Coimbra.
- Piaget, J. (1932). *A Psicologia da Criança*. Editora Forense.
- Pinheiro, S. F. S. (2020). *Cidadania europeia: para que te quero?* [Tese doutoramento]. Universidade do Porto.
- Pinho, M. D. F. D. D. A. (2002). *Mobilidade transnacional e competências profissionais: um estudo de caso com alunos envolvidos no Programa Erasmus+* [Dissertação de Mestrado]. Faculdade de Ciências e Tecnologia - Universidade Nova de Lisboa.
- Ponte, J. (1994). O estudo de caso na investigação em educação matemática. *Quadrante*, 3(1), 3-18.
- Proença, J. (1997). A Mobilidade Transnacional e a Construção Europeia: Desafios a Educação e a Formação (excerto de intervenção). In *Info Leonardo da Vinci* (Série 11), 213.
- Programa Erasmus+. (2024). *Estrutura do Programa Erasmus+ 2021-2027*. Agência Nacional Erasmus+ Educação e Formação. Disponível em: <https://erasmusmais.pt/erasmus/programa/>
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.
- Reis, F. W. (2000). *Mercado e utopia: teoria política e sociedade brasileira*. Edusp.
- Risse, T. (2010). *A community of Europeans?: Transnational identities and public spheres*. Cornell University Press.
- Ritchie, J., Lewis, J., Nicholls, C., & Ormston, R. (2003). *Qualitative Research Practice: A Guide for Social Science Students and Researchers*. Sage.

- Robertson, S. L. (2015). *Globalization, Education and Policy Research*. Springer
- Robinson, K. (2001). *Criatividade: Como Desenvolver o Seu Potencial Criativo*. Editora Contexto.
- Robinson, K. (2009). *O Elemento: Descobrindo Sua Paixão Incomum*. Editora Arqueiro.
- Rodrigues, M. (1997). A Mobilidade Transnacional e a Construção Europeia: Desafios a Educação e Formação. In *Info Leonardo da Vinci* (Série 11), 213.
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- Rossman, G. B., & Rallis, S. F. (2014). *Learning in the field: An introduction to qualitative research*. Sage Publications.
- Santos, J. & Henriques, S. (2021). *Inquérito por questionário: contributos de conceção e utilização em contextos educativos*. Universidade Aberta. <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/10696>
- Santos, M. (2007). *O Programa Europeu Sócrates/Comenius e a cidadania europeia: estudo de caso*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/675>
- Santos & Pedroso (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.
- Sarmiento, M. (2006, setembro). A construção social da cidadania na infância [Comunicação]. IV Congresso da Texto Editora, Lisboa.
- Schleicher, A. (2018). *World class: How to build a 21st-century school system*. OECD Publishing.
- Scott, G., & Hawke, G. (2003). Using the Delors report in higher education. *Higher Education Research & Development*, 22(2), 115-122.
- Siebiger, R. H. (2013). O processo antes da reforma: sobre algumas principais referências que subsidiaram a reforma do processo de Bolonha Europeu. *Revista Educação em Questão*, 45(31), 35-60.
- Silva, E. L., & Menezes, E. M. (2005). *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação*. 4a. Edição. UFSC.

- Sousa, A. (2024). *Projetos ERASMUS+ como instrumentos de gestão para o desenvolvimento do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* [Dissertação de Mestrado]. Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/16584>
- Spence, J., Devanney, C. A., & Noonan, K. (2006). *Youth work: voices of practice*. National Youth Agency.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage.
- Stoer, S. & Magalhães, A. (2005). *A Diferença Somos Nós: A gestão da Mudança Social e as Políticas Educativas e Sociais*. Edições Afrontamento.
- Stoer, S. (2008). Novas formas de cidadania, a construção europeia e a reconfiguração da universidade. *Educação, Sociedade & Culturas*, 26, 219-238.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (2008). *Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada*. Artmed.
- Streitwieser, B. (Ed.). (2014, May). *Internationalisation of higher education and global mobility*. Symposium Books Ltd.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tostes, A., & Silva, L. (2019). *O projeto Erasmus: internacionalização da educação em contexto de integração/ The Erasmus project: internationalization of education in the context of integration*. Mural Internacional.
- Tribunal de Contas Europeu. (2018). *Relatório especial n.º 22/2018: Mobilidade no quadro do Erasmus+: milhões de participantes e valor acrescentado europeu multifacetado, mas a medição do desempenho necessita de melhorias*. Serviço das Publicações da União Europeia. <https://op.europa.eu/webpub/eca/special-reports/erasmus-22-2018/pt/>
- UNESCO. (2015). *Rethinking education: Towards a global common good?* Paris: UNESCO.
- União Europeia. (s.d.). *An official website of the European Union*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=LEGISSUM:c11054>, Acedido em 18/02/2024
- União Europeia. (2000a). Decisão n.º 253/2000/CE, de 24 de janeiro de 2000, que estabelece a segunda fase do programa Socrates. *Jornal Oficial das Comunidades Europeias*, L28, 1-12. Disponível em: <https://eur-lex.europa.eu>
- União Europeia. (2000b). Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia. *Jornal Oficial da União Europeia*.

- União Europeia. (2006). Decisão n.º 1720/2006/CE, de 15 de novembro de 2006, que estabelece o Programa de Ação no Domínio da Aprendizagem ao Longo da Vida (2007-2013). *Jornal Oficial da União Europeia*, L327, 45-68. Disponível em: <https://eur-lex.europa.eu>
- União Europeia. (2016, 7 de junho). *Tratado sobre o Funcionamento da União Europeia* (versão consolidada). *Jornal Oficial da União Europeia*, C 202.
- Vale, M., Cachinho, H., & Morgado Sousa, P. (2018). *A internacionalização do Ensino Superior português no âmbito do Erasmus: 2014-2016*. Universidade de Lisboa.
- Vasconcelos, T. (2007). *A importância da educação na construção da cidadania. Saber(e)Educar*, (12), 109–117. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/714>
- Vázquez, R., & Angulo, F. (2003). *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Aljibe.
- Vygotsky, L. S. (1978). *A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores*. Martins Fontes.
- Wit, H. (2011). Globalización e internacionalización de la educación superior. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 8(2), 77-84.
- Woicolesco, V. G., Hatsek, D. J. R., & Rosso, G. P. (2023). *Internacionalização na educação básica:: um estado do conhecimento. Eventos Pedagógicos*, 14 (1), 70-90.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (Vol. 5). Sage.

Documentos consultados no AEJR

- Agrupamento de Escolas José Régio (AEJR). (2022d). *Jornadas Pedagógicas do AEJR* [Vídeo]. (19/07/2022). YouTube. <https://youtu.be/FXAVI-XmK28>. Acedido em 1/1/2023
- Agrupamento de Escolas José Régio (AEJR). (2023d). *Relatório da Medida Régio Hypatiamat - 3.º período 2022/23*. Agrupamento de Escolas José Régio, Portalegre.
- Agrupamento de Escolas José Régio (AEJR). (2022e). *X, Portalegre. Projeto TEIP 2022/24* Ministério da Educação.
- Agrupamento de Escolas José Régio (AEJR). (2022f). *X, Portalegre. Projeto TEIP: Plano Plurianual de Melhoria*. Ministério da Educação.

- Agrupamento de Escolas José Régio (AEJR). (2022g). *Quero ser feliz – X*. Facebook.
<https://www.facebook.com/100063657439955/videos/589742986151073/>
- Agrupamento de Escolas José Régio (AEJR). , 1.º Ciclo (2018, 17/07, p. 8). *Ata da Reunião de Departamento do 1.º Ciclo*, AEJR
- Agrupamento de Escolas José Régio (AEJR)., 1.º Ciclo (2021, 20/06, p. 9). *Ata da Reunião de Departamento do 1.º Ciclo*, AEJR
- Agrupamento de Escolas José Régio (AEJR). G5 (2019).“Régio Erasmus+ Give me Five team em França” *Jornal Alto Alentejo*. (16/10/2019).
<https://www.facebook.com/photo/?fbid=766017013846780&set=a.545769015871582>. Acedido em 1/1/2023
- Agrupamento de Escolas José Régio (AEJR). G5 (2019, 10/4). Professores dos Agrupamentos em formação na Holanda – *Jornal Alto Alentejo* -
<https://www.facebook.com/photo/?fbid=639912273123922&set=a.545769015871582>. Acedido em 1/1/2023
- Agrupamento de Escolas José Régio (AEJR). (2018a). *Newsletter “Escrevinhar com Régio” I* - 29/03/2018
<https://www.calameo.com/read/006646138c970a0222c71>. Acedido em 1/1/2023
- Agrupamento de Escolas José Régio (AEJR). (2018b). *Newsletter “Escrevinhar com Régio” II* - 20/06/2018
<https://www.calameo.com/read/00664613898dd5af1835e>. Acedido em 1/1/2023
- Agrupamento de Escolas José Régio (AEJR). (2018c). *Newsletter “Escrevinhar com Régio” III* - 12/12/2018
<https://www.calameo.com/read/00664613805efb72b4b33>. Acedido em 1/1/2023
- Agrupamento de Escolas José Régio (AEJR). (2019a). *Newsletter “Escrevinhar com Régio” IV* - 01/04/2019
<https://www.calameo.com/read/00664613825cdb8c2f4a1>. Acedido em 1/1/2023
- Agrupamento de Escolas José Régio (AEJR). (2019b). *Newsletter “Escrevinhar com Régio” V* - 01/06/2019

- <https://www.calameo.com/read/006646138243b7f122c51>. Acedido em 1/1/2023
- Agrupamento de Escolas José Régio (AEJR). (2019c). *Newsletter “Escrevinhar com Régio” VI* - 21/12/2019
- <https://www.calameo.com/read/006646138e183f95d4b58>. Acedido em 1/1/2023
- Agrupamento de Escolas José Régio (AEJR). (2020a). *Newsletter “Escrevinhar com Régio” VII* - 06/04/2020
- <https://www.calameo.com/read/006646138507e0ec09e55>. Acedido em 1/1/2023
- Agrupamento de Escolas José Régio (AEJR). (2020b). *Newsletter “Escrevinhar com Régio” VIII* - 26/06/2020
- <https://www.calameo.com/read/006646138507e0ec09e55>. Acedido em 1/1/2023
- Agrupamento de Escolas José Régio (AEJR). (2020c, 18/12). *Newsletter “Escrevinhar com Régio” IX* - 26/03/2020
- <https://www.calameo.com/read/0066461388f63e563e4e2>. Acedido em 1/1/2023
- Agrupamento de Escolas José Régio (AEJR). (2021a). *Newsletter “Escrevinhar com Régio” X* - 26/03/2021. Acedido em 1/1/2023
- <https://www.calameo.com/books/0066461380b395f8d7a75>.
- Agrupamento de Escolas José Régio (AEJR). (2021b). *Newsletter “Escrevinhar com Régio” XI* - 05/07/2021. Acedido em 1/1/2023
- <https://www.calameo.com/read/006646138a4286ea45933>.
- Agrupamento de Escolas José Régio (AEJR). (2021c). *Newsletter “Escrevinhar com Régio” XII* - 17/12/2021
- <https://www.calameo.com/read/006646138e630c1d88459>. Acedido em 1/1/2023
- Agrupamento de Escolas José Régio (AEJR). (2022a). *Newsletter “Escrevinhar com Régio” XIII* - 14/04/2022
- <https://www.calameo.com/read/00664613855a947f7c2ab>. Acedido em 1/1/2023

- Agrupamento de Escolas José Régio (AEJR). (2022b). *Newsletter “Escrevinhar com Régio” XIV* - 20/06/2022
<https://www.calameo.com/read/006646138281b2b2378f0>. Acedido em 1/1/2023
- Agrupamento de Escolas José Régio (AEJR). (2022c). *Newsletter “Escrevinhar com Régio” XV* - 21/12/2022
<https://www.calameo.com/read/0066461382a981d00020f>. Acedido em 1/1/2023
- Agrupamento de Escolas José Régio (AEJR). (2023a). *Newsletter “Escrevinhar com Régio” XVI* - 05/04/2023
<https://www.calameo.com/read/0066461380a193106acd0>. Acedido em 1/1/2023
- Comissão Europeia. (2019). *Erasmus+: a turning point in the lives of 5 million students — impact study results*. https://europa.eu/rapid/press-release_IP-19-2548_en.htm
- Erasmus Drama. (2021a, 27 de fevereiro). *Theatre Unites Us!*. YouTube.
<https://youtu.be/CDZb-9OdmZM>. Acedido em 15/1/2023
- Erasmus Drama. (2021b, 25 de fevereiro). *Videoconferência do projeto Erasmus “Drama”*. YouTube. <https://youtu.be/F9KnC7ga5UA>. Acedido em 15/1/2023
- Erasmus Social Media (2021). *Alternative Magazine nº4*, Calameo.
<https://www.calameo.com/books/006316415624e0ff173c9> . Acedido em 15/1/2023
- Erasmus+ Programme Guide (2016)* – versão PT https://erasmus-plus.ec.europa.eu/sites/default/files/files/resources/2016-erasmus-plus-programme-guide-v-ii_pt.pdf . Acedido em 15/1/2023
- Erasmus+ Programme Guide Version 3 (2020):
https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/default/files/erasmus_programme_guide_2020_v3_en.pdf Acedido em 15/1/2023
- Erasmus+ Programme Guide (2021): https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/default/files/2021-erasmusplus-programme-guide_v3_en.pdf. Acedido em 15/1/2023

ERASMUS RÉGIO. (s./d.). *Peace in the Word* [Padlet]. Retrieved from
https://Padlet.com/ERASMUS_REGIO/PeaceintheWord. Acedido em
15/1/2023

ERASMUS RÉGIO. (n.d.-a). Home page [Padlet page]. Retrieved from
https://Padlet.com/ERASMUS_REGIO . Acedido em 15/1/2023

Europeia, C. E. (2002). *Tratado de Roma de 1957, que institui a Comunidade Económica Europeia* (versão consolidada de 2002). Acedido em 15/1/2023

Give me five (2020). Semana dos Afetos, 18/02. Create, Share Learn Facebook
<https://www.facebook.com/Régiogivemefive/posts/pfbid037Xx6ZL8RWwh1xQMJ7eYsNS4xynZLv7vDZ1L96QNNNhqdnhdguk79C11L942iZPZI>

Mendes, A (2019). *Erasmus AEJR*, Apresentação. Youtube
<https://youtu.be/aXjaNeRenIw>

NEAC (2006). *Rede Europeia da Cultura Alimentar – Blogspot*.
[**Rede Europeia da Cultura Alimentar \(NEACportugal.blogspot.com\)**](http://RedeEuropeia.da.Cultura.Alimentar.(NEACportugal.blogspot.com))

Notícias de Castelo de Vide. (2017, 12 de julho). Portalegre: Jornadas Pedagógicas do Agrupamento de Escolas José Régio.
<https://noticiasdecastelodevide.blogspot.com/2017/07/portalegre-jornadas-pedagogicas-do.html>

Padlets Erasmus (2020). *Dia da Europa Padlet*
https://Padlet.com/dashboard?mobile_page=AccountsMenu

Padlets Erasmus (2020). *Dia da Criança Padlet*
https://Padlet.com/dashboard?mobile_page=AccountsMenu

Rádio Régio (2023), *Projetos Erasmus*, 59ª Edição, Rádio Régio. <https://www.aejr.pt/radio-Régio/radio-Régio-em-movimento/>

Decreto-Lei n.º 55/2018, do Ministério da Educação: Currículo dos Ensinos Básico e Secundário – Princípios Orientadores (2018). Diário da República n.º 129, Série I, de 6 de julho de 2018. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>

Decreto-Lei n.º 289/1998, do Ministério da Educação: Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo (1998). Diário da República n.º 215, Série I-B, de 17 de setembro de 1998. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/289-1998-552734>

Decreto-Lei n.º 239/2001, do Ministério da Educação: Organização e Gestão Curricular do Ensino Secundário (2001). Diário da República n.º 201, Série I-B, de 30 de agosto de 2001. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/239-2001-552734>

Decreto-Lei n.º 241/2001, do Ministério da Educação: Estatuto da Carreira Docente (2001). Diário da República n.º 201, Série I-B, de 30 de agosto de 2001. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/241-2001-552734>

Decreto-Lei n.º 42/2005, do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior: Princípios Reguladores dos Graus e Diplomas do Ensino Superior (2005). Diário da República n.º 38, Série I-A, de 22 de fevereiro de 2005. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/42-2005-552734>

Decreto-Lei n.º 49/2005, do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior: Regime Jurídico da Avaliação do Ensino Superior (2005). Diário da República n.º 166, Série I-A, de 30 de agosto de 2005. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/49-2005-552734>

Decreto-Lei n.º 74/2006, do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior: Regime Jurídico dos Graus e Diplomas no Ensino Superior (2006). Diário da República n.º 60, Série I-A, de 24 de março de 2006. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/74-2006-552734>

Decreto-Lei n.º 362/2007, do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior: Regime Jurídico do Ensino Superior à Distância (2007). Diário da República n.º 211, Série I, de 2 de novembro de 2007. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/362-2007-552734>

Decreto-Lei n.º 43/2007, do Ministério da Educação: Definição dos Currículos dos Ensinos Básico e Secundário (2007). Diário da República n.º 38, Série I, de 22 de fevereiro de 2007. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/43-2007-552734>

Decreto-Lei n.º 107/2008, do Ministério da Educação: Sistema de Recrutamento e Mobilidade do Pessoal Docente (2008). Diário da República n.º 121, Série I, de 25 de junho de 2008. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/107-2008-552734>

Decreto-Lei n.º 79/2014, do Ministério da Educação e Ciência: Organização e Autonomia Curricular do Ensino Básico (2014). Diário da República n.º 92, Série I, de 14 de maio de 2014. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/79-2014-552734>

Lei n.º 38/2007, do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior: Regime Jurídico do Sistema de Avaliação da Educação e Formação (2007). Diário da República n.º 157, Série I, de 16 de agosto de 2007.

Lei n.º 46/1986 do Ministério da Educação: Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República n.º 237, Série I, de 14 de outubro de 1986. <https://dre.pt/>

Decreto-Lei n.º 107/2008, do Ministério da Educação: Sistema de Recrutamento e Mobilidade do Pessoal Docente (2008). Diário da República n.º 121, Série I, de 25 de junho de 2008. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/107-2008-552734>

ANEXOS

Lista de Anexos

Anexo 1 – Guião do Inquérito por Questionário (Pessoal Docente)

Anexo 2 – Guião do Inquérito por Questionário (Alunos)

Anexo 3 – Guião do Inquérito por Questionário (Pessoal Não Docente)

Anexo 4 – Entrevista semiestruturada (Direção da Escola)

Anexo 1

Guião do Inquérito por Questionário (Pessoal Docente)

GUIÃO DE PROFESSORES DO AEJR QUE PARTICIPARAM EM MOBILIDADES

Tema

As atividades de cooperação europeia no percurso educativo do Agrupamento de Escolas José Régio/Portalegre, no período 2006-2021: um estudo de caso.

Questão de Partida

Como ocorreram as atividades de cooperação europeia no percurso educativo do Agrupamento de Escolas José Régio/Portalegre, no período 2006/2021, e que consequências estas promoveram no trabalho educativo desenvolvido por diretores, professores, alunos e parceiros da comunidade educativa?

Objetivos gerais do estudo

Objetivo 1 - Caracterizar a dinâmica de participação europeia do A.E.J.R., no período 2006-2021, na dimensão do trabalho docente.

Objetivo 2 - Caracterizar a dinâmica de participação europeia do A.E.J.R., no período 2006-2021, na dimensão do trabalho discente.

Através deste inquérito por questionário procurar-se-á recolher informação relativa ao objetivo 1 do nosso estudo.

Guião do Inquérito por Questionário (Professores)

Perfil dos Inquiridos

Professores que participaram em atividades de cooperação europeia no Agrupamento de Escolas José Régio de Portalegre no período 2006/2022.

As atividades de cooperação europeia incluem os docentes que estiveram em mobilidades Comenius/Erasmus+ e os que participaram em atividades de cooperação Erasmus/Etwinning na receção no Agrupamento de Escolas José Régio e/ou em trabalho de sala de aula.



ciep|ue

CENTRO DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA
DA UNIVERSIDADE DE EVORA

Universo de 68 professores dos quais:

- 38 professores participantes em mobilidades (num total de 110 mobilidades)
- 30 professores participantes em atividades em Portugal – 1ºCiclo/animadores

Blocos	Objetivos Específicos	Questões	Opções de Resposta
I. Caracterização do Perfil dos Inquiridos	1. Conhecer o perfil profissional do inquirido	1. Género	<ul style="list-style-type: none"> • Feminino • Masculino
		2. Tempo de serviço	<ul style="list-style-type: none"> • Menos de 10 anos de serviço • 10 - 20 anos de serviço • 20 - 30 anos de serviço • 30 - 40 anos de serviço • Mais de 40 anos de serviço
		3. Qual o nível de ensino em que leciona?	<ul style="list-style-type: none"> • Pré - Escolar • 1º Ciclo do Ensino Básico • 2º Ciclo do Ensino Básico • 3º Ciclo do Ensino Básico • Ensino Secundário
		4. Há quantos anos trabalha no AEJR?	<ul style="list-style-type: none"> • ≤ 1 ano • 2-4 anos • 5-9 anos • 10-14 anos • 15-19 anos • 20-24 anos • 25-29 anos • Trabalhei, mas já não trabalho no AEJR.



		5. Caso já não trabalhe no AEJR, durante quantos anos trabalhou neste agrupamento?	<ul style="list-style-type: none"> • 1 ano • 2 anos • 3 anos • 4 anos • Entre 5 a 10 anos • + de 10 anos

			<ul style="list-style-type: none"> • A cooperação europeia integra o Projeto Educativo do AEJR enquanto medida de formação para alunos e professores, promovendo a partilha, a criatividade e a inovação; o empreendedorismo, a cidadania ativa e a excelência na educação; a internacionalização de práticas, a mobilidade de alunos e professores e a sua formação em contexto europeu.
II. Natureza e razões de participação nas atividades de cooperação europeia	1. Caracterizar a participação em atividades Erasmus no AEJR.	1. Participou nas mobilidades /formação Erasmus+ no estrangeiro?	<ul style="list-style-type: none"> • Sim - mobilidade com alunos • Sim - mobilidade/formação apenas de professores • Sim, participei em ambos os tipos de mobilidades • Não, participei apenas na receção aos parceiros e/ou em atividades no AEJR • Não participei em qualquer atividade Erasmus+/cooperação europeia no AEJR (Por favor, avance para a questão 7)
		2.1.1. Qual o motivo porque não participou nas atividades Erasmus+/cooperação internacional?	<ul style="list-style-type: none"> •



cieplue
CENTRO DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA
DA UNIVERSIDADE DE EVORA

		2. Participou nas mobilidades enquanto:	<ul style="list-style-type: none"> • Membro da Direção • Professor/Educador • Coordenador (Departamento/Conselho de Docentes, etc) • Outro. Qual ?
		3. Qual/quais o(s) Projeto(s) Comenius/ Erasmus em cuja(s) mobilidade(s) participou?	<ul style="list-style-type: none"> • NEAC - Rede Europeia da Cultura Alimentar (2006-2008) • Amazing Europe (2008-2010) • Euro School Links (2010-2011) • Forever Europe (2011-2013) • Com a Cabeça nas Nuvens (2014-2016) • Z Generation in Digital Classroom (2016-2018) • Give me Five (2016-2019) • IMPACT (2016-2019) • Create, Share, Learn (2018-2021) • Social Media - Utilização Segura, Eficiente e Racional das Redes Sociais (2018-2021) • Drama - Promover a iniciativa e o empreendedorismo através do Drama (2018-2021) • Freedom Without Chaos (2018-2020) • Escola Digital do Futuro (2020/2023) • Outra opção . Qual? • Não me recordo
		4. Em quantas mobilidades participou?	<ul style="list-style-type: none"> • 1 mobilidade • 2 mobilidades • 3 mobilidades • 4 mobilidades • 5 mobilidades • + de 5 mobilidades



		<p>5. Qual o país em que decorreu/decorreram a(s) mobilidade(s)?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Espanha • França • Itália • Grécia • Turquia • Chipre • Macedónia • Roménia • Bulgária • Eslovénia • Holanda • Polónia • Finlândia • Malta • Lituânia • Letónia • República Checa • Eslováquia • Outro. Qual?
--	--	--	---



		6. Participou, igualmente, em atividades na receção aos parceiros e/ou na preparação/desenvolvimento de atividades Erasmus em sala de aula/no AEJR?	<ul style="list-style-type: none"> • Sim • Não (Avance para o grupo III)
		(Questões destinadas, também, aos docentes que não participaram em mobilidades ao estrangeiro)	
		7. Qual/quais o(s) Projeto(s) Erasmus em cuja(s) atividades participou/desenvolveu em sala de aula/AEJR? (Pode assinalar mais do que uma opção)	<ul style="list-style-type: none"> • NEAC - Rede Europeia da Cultura Alimentar (2006-2008) • Amazing Europe (2008-2010) • Euro School Links (2010-2011) • Forever Europe (2011-2013) • Com a Cabeça nas Nuvens (2014-2016) • Z Generation in Digital Classroom (2016-2018) • Give me Five (2017-2019) • IMPACT (2017-2019) • Create, Share, Learn (2018-2021) • Social Media - Utilização Segura, Eficiente e Racional das Redes Sociais (2018-2021) • Drama - Promover a iniciativa e o empreendedorismo através do Drama (2018-2021) • Freedom Without Chaos (2018-2020) • Escola Digital do Futuro



			<ul style="list-style-type: none"> • Outro(s). Qual/quais? • Não me recordo •
		<p>8. Com que países trabalhou ativamente na sala de aula ou recebeu na sua sala/escola, durante os intercâmbios/ mobilidades de alunos/ professores? (Pode assinalar mais do que uma opção)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Espanha • França • Itália • Grécia • Turquia • Chipre • Macedónia • Roménia • Bulgária • Eslovénia • Holanda • Polónia • Finlândia • Malta • Lituânia • Letónia • República Checa • Eslováquia • Outro. Qual? • Não me recordo



ciep|ue

CENTRO DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA
DA UNIVERSIDADE DE EVORA

III. Razões de participação nas atividades de cooperação europeia.	1. Identificar os motivos para a participação nas atividades de cooperação europeia.	<p>- O programa Erasmus+ visa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apoiar, através da aprendizagem ao longo da vida, o desenvolvimento educativo, profissional e pessoal dos indivíduos nos domínios da educação; • Promover a comunicação com outros povos e culturas, a aprendizagem de outras línguas, facilitando o conhecimento mútuo, a aceitação e o respeito pelas suas diferenças; • Contribuir 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.
		<ul style="list-style-type: none"> • Que razões o levaram a participar nas atividades Erasmus em sala de aula e/ou nas mobilidades Erasmus+? (indique as 3 mais importantes).
		Proposta da Direção/Escola/Coordenadores /Departamento.
		Desejo de viajar (ou de poder vir a viajar no futuro).
		Conhecer aspetos da história e da cultura de outros povos.
		Conhecer novas pessoas e fazer novos amigos.
		Partilha Pedagógica entre docentes.
		Enriquecimento pessoal e profissional.



		Estimular a introdução de novas metodologias de trabalho em sala de aula.
		Conhecer o sistema educativo de outros países.
		Ter contacto com novas formas de ensinar e aprender.
		Aprender/reforçar a aprendizagem de línguas estrangeiras.
		Estabelecimento de novos projetos de cooperação Etwinning/Erasmus+.
		Contribuir para a introdução de inovação curricular na minha escola/agrupamento.
		Participação numa rede internacional de trabalho colaborativo.
		Desenvolvimento da cidadania e da dimensão europeia da educação dos alunos.
		Outras. Quais?



		<p>- Jacques Delors (Presidente da Comissão Europeia 1985-1995) propõe uma educação direcionada para quatro Pilares fundamentais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aprender a conhecer, • Aprender a fazer, • Aprender a viver juntos, • Aprender a ser (Delors, 1996).
IV. Consequências/ Impactos da participação nas atividades de cooperação europeia	1. Identificar as consequências que essa participação teve no trabalho educativo dos docentes.	<p>4.1. Indique o grau de concordância com cada afirmação. Por favor, indica o teu grau de concordância relativamente às seguintes afirmações:</p> <p>1 - Discordo totalmente 2 - Discordo parcialmente 3 - Não tenho opinião formada 4 - Concordo parcialmente 5 - Concordo totalmente</p>
		<ul style="list-style-type: none"> • 4.1.1 - As atividades Erasmus promoveram a partilha pedagógica entre docentes do AEJR.
		<ul style="list-style-type: none"> • 4.1.2 - As atividades Erasmus promoveram a partilha pedagógica com outras escolas europeias.
		<ul style="list-style-type: none"> • 4.1.3 - As atividades Erasmus promoveram a introdução/utilização de novas metodologias de trabalho no AEJR.
		<ul style="list-style-type: none"> • 4.1.4 - As atividades Erasmus contribuíram para a introdução de novas tecnologias no AEJR.



		<ul style="list-style-type: none"> • 4.1.5 - As atividades de cooperação europeia contribuíram positivamente para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.
		<ul style="list-style-type: none"> • 4.1.6 - As atividades Erasmus tiveram impacto positivo na utilização da Língua Inglesa/outras línguas, por parte dos professores.
		<ul style="list-style-type: none"> • 4.1.7. - As atividades Erasmus tiveram impacto positivo na aprendizagem da Língua Inglesa/outras línguas, por parte dos alunos.
		<ul style="list-style-type: none"> • 4.1.8. - A cooperação europeia contribuiu para o reforço da identidade e da cidadania europeia de todos os participantes, através da partilha e reflexão acerca dos valores comuns.
		<ul style="list-style-type: none"> • 4.1.9. - A cooperação europeia contribuiu para estimular as aprendizagens dos alunos, promovendo a articulação com a comunidade local, através da investigação acerca do património histórico-cultural.
		<ul style="list-style-type: none"> • 4.1.10. - As atividades de cooperação europeia constituíram uma estratégia importante de trabalho/partilha pedagógica durante o período de confinamento Covid19.
		<ul style="list-style-type: none"> • 4.1.11. - A cooperação europeia contribuiu para o plano de recuperação das aprendizagens dos alunos (pós pandemia) através da utilização das novas tecnologias em sala de aula.



		4.2. Avalie os projetos/atividades em que participou, especificamente:	
		<p>4.2.1. O Projeto Erasmus+ “Z Generation in Digital Classroom” (2016-2018) permitiu a introdução dos tablets/novas tecnologias no agrupamento, através da atividade PAA – Erasmus TIC (1º ciclo) – Utilização Pedagógica dos Tablets em Sala de Aula.</p> <p>Como avalia o impacto do projeto a nível da introdução das novas tecnologias (tablets) na sala de aula?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Nada Importante - Pouco Importante - Sem opinião formada - Importante - Muito importante
		<p>4.2.2. O Projeto Erasmus+ “Give me Five” (2017-2019 – Universidade de Génova), permitiu a Criação de um Web Currículo Europeu promotor do desenvolvimento dos afetos, dos valores e da descoberta dos talentos individuais e coletivos, através do desenvolvimento de workshops (Mindfulness /Atenção Plena) destinados aos alunos do Pré-Escolar, 1º e 2º Ciclo.</p> <p>- Como avalia o impacto do projeto na formação pessoal e social dos alunos ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Nada Importante - Pouco Importante - Sem opinião formada - Importante - Muito importante
		<p>4.2.3. O Projeto Erasmus+ “IMPACT” (2017-2019 - Saxion University, Holanda) promoveu a abertura da escola e do currículo à internacionalização, através da formação de professores e da criação de</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Nada Importante - Pouco Importante - Sem opinião formada - Importante - Muito importante



ciepeue
CENTRO DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA
DA UNIVERSIDADE DE EVORA

	<p>miniprojectos multilaterais, os quais envolveram a participação direta de 20 professores portugueses. Como avalia o impacto do projeto a nível da internacionalização/partilha pedagógica entre os docentes?</p>	
	<p>4.2.4. O Projeto Erasmus+ “Create, Share, Learn” (2018-2021) promoveu a filosofia do construcionismo, através da iniciação à programação, à robótica educacional, à impressão 3D. (FABLAB, “Educational makerspace” (EM) e “Didactic Tinkering” (TI), promovendo a criatividade, a inclusão/integração e o sucesso escolar dos alunos. Como avalia o impacto do projeto a nível introdução de novas tecnologias no ensino?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Nada Importante - Pouco Importante - Sem opinião formada - Importante - Muito importante
	<p>4.2.5. Projeto Erasmus+ “Social Media” (2018-2021) promoveu a utilização segura, eficiente e racional das redes sociais, lançando a campanha Régio E.safety, a qual colaborou na atribuição do Selo de Ouro em Segurança Digital ao AEJR em 2022. Como avalia o impacto do projeto a nível da sensibilização para a utilização adequada da internet e das redes sociais junto dos alunos e da comunidade escolar?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Nada Importante - Pouco Importante - Sem opinião formada - Importante - Muito importante
	<p>4.2.6. O Projeto Erasmus+ “Drama” (2018-2021) promoveu a iniciativa e o empreendedorismo através das artes cénicas/expressões valorizando a língua e a cultura de cada comunidade através das disciplinas de Música/ARTLAB.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Nada Importante - Pouco Importante - Sem opinião formada - Importante - Muito importante



cieplue
CENTRO DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA
DA UNIVERSIDADE DE ÉVORA

		Como avalia o projeto no que respeita ao seu impacto na valorização da música/arte no seu nível de ensino?	
		4.2.7. O Projeto Erasmus+ “Freedom Without Chaos” (2018-2020) baseado na filosofia de trabalho de projeto, (Pedagogia Dalton), acompanhou o desenvolvimento e formação de professores no âmbito do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PÁFC), através da realização de conferências sobre a Pedagogia Dalton/trabalho de projeto. Como avalia o projeto a nível da promoção do trabalho de projeto e da partilha pedagógica entre os docentes?	<ul style="list-style-type: none"> - Nada Importante - Pouco Importante - Sem opinião formada - Importante - Muito importante
		4.2.8. Durante o período de confinamento (pandemia Covid19) os Projetos Erasmus+ “Drama”, “Social Media” e “Create, Share Learn” lançaram desafios, a nível da investigação e partilha da história e da cultura local (publicados em Padlets), promoveram a música, o teatro/representação/robótica e (equipando todas as salas com webcams) permitiram a partilha/intercomunicação entre alunos e professores através de vídeo conferências nacionais e internacionais. Como avalia os desafios/trabalho desenvolvido pelos projetos Erasmus+ a nível da partilha pedagógica entre os docentes?	<ul style="list-style-type: none"> - Nada Importante - Pouco Importante - Sem opinião formada - Importante - Muito importante
		4.2.9. O Projeto Erasmus+ “Escola Digital do Futuro” (2020/2023) pretende promover a integração das novas tecnologias em sala de aula, preparar os	<ul style="list-style-type: none"> - Nada Importante - Pouco Importante - Sem opinião formada



cieplue
CENTRO DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA
DA UNIVERSIDADE DE ÉVORA

	<p>jovens para uma utilização segura das redes sociais, bem como para novas formas de aprendizagem, a partir de atividades baseadas no construcionismo, robótica educacional e impressão 3D - (participou na candidatura/atribuição do selo de ouro de Segurança Digital ao AEJR)</p> <p>Como avalia o impacto das atividades do projeto no seu nível de ensino?</p>	<p>- Importante</p> <p>- Muito importante</p>
	<p>4.2.10. Na sequência da atividade (PAA) “Erasmus+ Ciência Divertida”, o Projeto Erasmus+ “Head in the Clouds” desenvolveu, (no ano letivo de 2017/18), uma formação de Professores “Educação Ambiental e Ensino Experimental das Ciências”, a qual culminou na realização das 1^{as} Jornadas Pedagógicas do Agrupamento, em conjunto com o Instituto das Comunidades Educativas (ICE).</p>	
	<p>4.2.10.1. Como avalia este projeto no que se refere à promoção do ensino experimental das Ciências no AEJR?</p>	<p>- Nada Importante</p> <p>- Pouco Importante</p> <p>- Sem opinião formada</p> <p>- Importante</p> <p>- Muito importante- Nada Importante</p> <p>- Pouco Importante</p> <p>- Sem opinião formada</p> <p>- Importante</p> <p>- Muito importante</p>
	<p>4.2.10.2. Como avalia este projeto no que se refere à</p>	<p>- Nada Importante</p> <p>- Pouco Importante</p> <p>- Sem opinião formada</p>



cieplue
CENTRO DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA
DA UNIVERSIDADE DE EVORA

	promoção da partilha pedagógica entre docentes do AEJR (através da criação das Jornadas Pedagógicas)?	- Importante - Muito importante
	4.2.11. "Ciência Divertida" e "Régio Hypatiamat" são duas Medidas do Plano Plurianual de Melhoria (P.P.M.)/Projeto Educativo. Como avalia os Projetos Europeus Erasmus+ na sua contribuição para a criação das medidas promotoras de sucesso escolar no âmbito do P.P.M./Projeto Educativo?	- Nada Importante - Pouco Importante - Sem opinião formada - Importante - Muito importante
	4.2.12. Como avalia as atividades desenvolvidas no âmbito dos Projetos Erasmus+ relativamente ao seu contributo para o desenvolvimento de novas parcerias educativas com a comunidade local.	- Nada Importante - Pouco Importante - Sem opinião formada - Importante - Muito importante
	4.2.13. Como avalia as atividades escolares desenvolvidas por técnicos/animadores, no âmbito dos Projetos Europeus Erasmus+, nomeadamente quanto ao seu contributo para o desenvolvimento da dimensão europeia da educação?	- Nada Importante - Pouco Importante - Sem opinião formada - Importante - Muito importante
	4.3. Perspetiva relativamente à implementação futura da cooperação europeia no AEJR.	- Nada Importante - Pouco Importante - Sem opinião formada - Importante - Muito importante
	4.3.1. Gostaria de continuar a participar em atividades de cooperação europeia/partilha pedagógica/ intercâmbios que decorram em Portugal no AEJR?	Sim Não Porquê?



		4.3.2. Gostaria de participar/continuar a participar em futuras mobilidades Erasmus? (formação/cooperação europeia no estrangeiro)	Sim Não Porquê?
		4.3.3. Que outras ideias/mais valias gostaria de partilhar relativamente aos Projetos Erasmus+ e/ou às atividades de cooperação europeia que desenvolveu no AEJR.	Pergunta aberta



ciep|ue

CENTRO DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA
DA UNIVERSIDADE DE EVORA

<div>+</div> V. Visão relativamente ao futuro da U.E.	1. Identificar o grau de concordância relativamente aos objetivos estabelecidos pela Comissão Europeia.	A criação de um Espaço Europeu da Educação até 2025 é um dos objetivos da Comissão Europeia. Indique qual o grau de concordância com os seguintes objetivos estabelecidos pela Comissão Europeia: 1 – Discordo totalmente 2 – Discordo parcialmente 3 – Não tenho opinião formada 4 – Concordo parcialmente 5 – Concordo totalmente	
		5.1. Criação de uma Europa em que aprender, estudar e fazer investigação não seja prejudicado por fronteiras.	
		5.2. Criação de um continente europeu onde estudar, aprender ou trabalhar noutro Estado-Membro se torne a norma, bem como falar duas outras línguas, para além da língua materna.	
		5.3. Criação de um continente em que as pessoas têm um forte sentido da sua identidade como europeus, bem como do património cultural da Europa e da sua diversidade.	



Anexo 2

Guião do Inquérito por Questionário (Alunos)

INQUÉRITO AOS ALUNOS ENVOLVIDOS DIRETAMENTE EM MOBILIDADES
(+ alunos envolvidos em atividades Erasmus AEJR)

Tema

As atividades de cooperação europeia no percurso educativo do Agrupamento de Escolas José Régio/Portalegre, no período 2006-2021: um estudo de caso.

Questão de Partida

Como ocorreram as atividades de cooperação europeia no percurso educativo do Agrupamento de Escolas José Régio/Portalegre, no período 2006/2021, e que consequências estas promoveram no trabalho educativo desenvolvido por diretores, professores, alunos e parceiros da comunidade educativa?

Objetivos gerais do estudo:

Objetivo 1 - Caracterizar a dinâmica de participação europeia do A.E.J.R., no período 2006-2021, na dimensão do trabalho docente.

Objetivo 2 - Caracterizar a dinâmica de participação europeia do A.E.J.R., no período 2006-2021, na dimensão do trabalho discente.

Através deste inquérito por questionário procurar-se-á recolher informação relativa ao objetivo 2 do nosso estudo.

Guião do Inquérito por Questionário (Alunos)

Perfil dos Inquiridos

Alunos que participaram em atividades de cooperação europeia no Agrupamento de Escolas José Régio de Portalegre no período 2006-2021

Universo de 167 alunos, dos quais:

- 132 alunos participantes em mobilidades Erasmus
- 35 alunos participantes (2 turmas de 1º ciclo, 4ºano de escolaridade que, ao longo do seu percurso no 1º ciclo (2018-2022), estiveram diretamente envolvidos no trabalho de cooperação europeia e na receção aos parceiros.



Blocos	Objetivos Específicos	Questões	Opções de Resposta
I. Caracterização do Perfil dos Inquiridos	1. Conhecer o perfil dos inquiridos	1.1. Género	<ul style="list-style-type: none"> • Feminino • Masculino
		1.2. Idade	
		1.3. Qual o ano que frequentas	<ul style="list-style-type: none"> • 4º ano • 5º ano • 6º ano • 7º ano • 8º ano • 9º ano • Ensino Secundário • Ensino Universitário • Concluí a minha formação escolar/académica

II. Formas de conhecimento das atividades de cooperação europeia	1. Conhecer a forma como contactou com as atividades de cooperação europeia	<p>A cooperação europeia integra o Projeto Educativo do AEJR enquanto medida de formação para alunos e professores, promovendo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A partilha, a criatividade e a inovação; - O empreendedorismo, a cidadania ativa e a excelência na educação; - A internacionalização de práticas, a mobilidade de alunos e professores e a sua formação em contexto europeu. 	
		2.1. Quando contactaste pela primeira vez com as atividades de cooperação europeia no AEJR?	<ul style="list-style-type: none"> • 1º ano • 2º ano • 3º ano • 4º ano • 5º ano • 6º ano • 7º ano • 8º ano • 9º ano
		2.2. Como conheceste as atividades/Projetos de Cooperação Europeia no AEJR?	<ul style="list-style-type: none"> • Através do/da diretor(a) de turma • Através dos Professores /atividades em sala de aula. • Através das visitas dos parceiros Erasmus+. • Através dos pais/ encarregados de educação • Através dos colegas/amigos. • Através das mobilidades Erasmus ao estrangeiro • Outra. Qual?



III. Participação em atividades de cooperação europeia (Erasmus) no Agrupamento de Escolas José Régio	1. Caraterizar a forma de participação nas atividades de cooperação europeia no AEJR.	A cooperação europeia integra o Projeto Educativo do AEJR enquanto medida de formação para alunos e professores, promovendo a partilha, a criatividade e a inovação; o empreendedorismo, a cidadania ativa e a excelência na educação; a internacionalização de práticas, a mobilidade de alunos e professores e a sua formação em contexto europeu.	
		3.1. Em que atividades Erasmus participaste na tua escola/sala de aula? (podes selecionar várias opções)	<ul style="list-style-type: none"> • Comemoração do Dia da Europa • Pintura de bandeiras sobre os países europeus • Atividades “Ciência Divertida – Projeto Erasmus “Head in the Clouds – Com a cabeça na Nuvens”. • País Mistério do Mês • Atividades/apresentações em sala de aula • Receção aos parceiros europeus. • Erasmus Days? • Realização de vídeos para partilha com as escolas parceiras • Escrita de cartas/mensagens para as escolas parceiras. • Outra(s). Qual/quais? _____
		3.2. De entre estes países/parceiros europeus, quais te lembras de teres estudado/trabalhado ou recebido na tua sala/escola no âmbito dessas atividades? (podes selecionar várias opções)	<ul style="list-style-type: none"> • Espanha • França • Itália • Grécia • Turquia • Chipre • Macedónia do Norte • Roménia • Bulgária • Eslovénia

			<ul style="list-style-type: none"> • Holanda • Polónia • Finlândia • Malta • Lituânia • Letónia • República Checa • Eslováquia • Outro
		3.3. Em quais destes projetos europeus te recordas de teres trabalhado ativamente? (podes selecionar várias opções)	<ul style="list-style-type: none"> • NEAC - Rede Europeia da Cultura Alimentar (2006-2008) • Amazing Europe (2008-2010) • Euro School Links (2010-2011) • Forever Europe (2011-2013) • Com a Cabeça nas Nuvens (2014-2016) • Z Generation Geração Digital (2016-2018) • Give me Five (2017-2019) • IMPACT (2017-2019) • Create, Share, Learn (2018-2021) • Social Media - Utilização Segura, Eficiente e Racional das Redes Sociais (2018-2021) • Drama - Promover a iniciativa e o empreendedorismo através do Drama (2018-2021) • Freedom Without Chaos (2018-2020) • Escola Digital do Futuro (2020-2022) • Outro. Qual? • Não me recordo.



		3.4.Com quem participaste nessas atividades? (podes seleccionar várias opções)	Diretor de turma/ Professor titular da turma Professor(a) de Música Professor(a) de Inglês Coordenador Erasmus/Comenius Animadores Outros professores Pais/família
		3.5.A tua família acolheu estudantes dos projetos Erasmus+?	Sim Não
		3.6.Gostarias de acolher (ou de acolher novamente) em tua casa alunos de escolas parceiras Erasmus+?	Sim Não
		3.7.Participaste em mobilidade(s) Erasmus+ no estrangeiro?	<ul style="list-style-type: none"> • Sim, em mobilidade(s) a outro país • Sim, mas de forma virtual devido à pandemia Covid19. • Não



IV. Participação em atividades de cooperação europeia (Erasmus UE - mobilidades)	1. Caraterizar a forma de participação nas atividades de cooperação europeia noutros países da União Europeia.	4.1. Em que período decorreu essa mobilidade europeia?	<ul style="list-style-type: none"> • 2006 - 2010 • 2011 - 2015 • 2016 - 2020 • Após 2020
		4.2. Qual o país em que decorreu a mobilidade? (Podes indicar mais do que uma opção no caso de teres participado em várias mobilidades)	<ul style="list-style-type: none"> • Espanha • França • Itália • Grécia • Turquia • Chipre • Macedónia do Norte • Roménia • Bulgária • Eslovénia • Holanda • Polónia • Finlândia • Malta • Lituânia • Letónia • República Checa • Eslováquia • Outro. Qual?



		4.3. Qual/quais o(s) Projeto(s) Erasmus em cuja(s) mobilidades participaste?	<ul style="list-style-type: none"> • NEAC - Rede Europeia da Cultura Alimentar (2006-2008) • Amazing Europe (2008-2010) • Euro School Links (2010-2011) • Forever Europe (2011-2013) • Com a Cabeça nas Nuvens (2014-2016) • Z Generation in Digital Classroom (2016-2018) • Give me Five (2017-2019) • IMPACT (2017-2019) • Create, Share, Learn (2018-2021) • Social Media - Utilização Segura, Eficiente e Racional das Redes Sociais (2018-2021) • Drama - Promover a iniciativa e o empreendedorismo através do Drama (2018-2021) • Freedom Without Chaos (2018-2020) • Escola Digital do Futuro • Não me recordo • Outro:
		4.4. No decorrer desta mobilidade, no país/escola que visitaste, desenvolveste/participaste em atividades: (podes selecionar várias opções)	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades em sala de aula • Atividades no recinto escolar • Visitas de estudo/culturais • Atividades desportivas • Atividades com a família de acolhimento • Outras (quais?)
		4.5. Qual dessas atividades mais gostaste? (podes selecionar várias opções)	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades em sala de aula • Atividades no recinto escolar • Visitas de estudo/culturais • Atividades desportivas



			<ul style="list-style-type: none"> • Atividades com a família de acolhimento Outras (quais?)
		4.6.Mantiveste contacto com algum dos colegas estrangeiros, após a mobilidade?	<ul style="list-style-type: none"> • Sim • Não
		4.7.Em caso afirmativo, como mantiveste esse contacto:	<ul style="list-style-type: none"> • Através das atividades escolares • Através das redes sociais • Através de email/carta, telefone... • Visitas • De outra forma. Qual?
		4.8.Durante a mobilidade, ficaste alojado em casa de uma família ou em hotel?	<ul style="list-style-type: none"> • Em família • Em hotel



ciep|ue

CENTRO DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA
DA UNIVERSIDADE DE EVORA

V. Razões de participação nas atividades de cooperação/mobilidades na União Europeia	1. Identificar os motivos para a participação na cooperação europeia (mobilidades).	5.1. Que razões te levaram a participar nas mobilidades Comenius/Erasmus+ (escolhe as 3 mais importantes)	Desejo de viajar.
			Por incentivo familiar.
			Por incentivo da escola/professores.
			Oportunidade para me divertir
			Conhecer novas pessoas e fazer novos amigos.
			Conhecer outras culturas, hábitos e costumes.
			Conhecer o sistema educativo de outros países.
			Enriquecer a minha formação pessoal/ escolar/académica.
			Ter contacto com novas formas de ensino.
			Aprender/reforçar a aprendizagem de novas línguas.
			Outras. Quais?



VI. Consequências da participação nas atividades de cooperação europeia a nível internacional	1. Identificar as consequências da participação em mobilidades Erasmus+ na formação académica/pessoal enquanto aluno do AEJR	<p>Jacques Delors (Presidente da Comissão Europeia 1985-1995) propõe uma educação direcionada para quatro Pilares fundamentais: Aprender a conhecer, Aprender a fazer, Aprender a viver juntos , Aprender a ser (Delors, 1996).</p> <p>6. Com base na tua experiência em atividades de cooperação europeia, por favor, indica o teu grau de concordância relativamente às seguintes afirmações:</p> <p>1 - discordo totalmente 2 - discordo parcialmente 3 - não tenho opinião formada 4- concordo parcialmente 5- concordo totalmente</p> <hr/> <p>6.1. As atividades Erasmus contribuíram positivamente para as minhas aprendizagens.</p> <hr/> <p>6.2. Desenvolvi atividades interessantes (presenciais ou à distância) com alunos/parceiros europeus.</p> <hr/> <p>6.3. Reforcei a minha aprendizagem de línguas estrangeiras.</p> <hr/> <p>6.4. Contactei com novas formas de trabalhar em sala de aula</p> <hr/> <p>6.5. Utilizei novas tecnologias nas atividades escolares.</p> <hr/> <p>6.6. Desenvolvi a minha autonomia/ capacidade de iniciativa e/ou capacidade de liderança.</p> <hr/> <p>6.7. Aprendi coisas novas sobre a Europa, as suas culturas e os seus povos. (através das atividades desenvolvidas na escola - AEJR - ou da visita a outros países)</p>
--	--	--



VII - Influência da cooperação europeia nas escolhas profissionais e académicas dos alunos	Identificar a influência da cooperação europeia nas escolhas profissionais e académicas dos alunos	7 - Identificar a influência da cooperação europeia nas escolhas profissionais e académicas dos alunos.	
		7.1.Continuas a estudar no AEJR?	Sim Não (o que estás a fazer neste momento?)
		7.2.Após a saída do AEJR voltaste a participar em mobilidades Erasmus?	Sim Não Não, mas desejo voltar a participar.
		7.2.1 – No caso de teres respondido “Não”, gostarias de voltar a participar/ter participado?	Sim Não Porquê?
		7.3.As tuas escolhas académicas/profissionais foram influenciadas pela experiência de cooperação europeia?	Sim Não Porquê?
		7.4. Gostarias de participar/voltar a participar em mobilidades Erasmus no estrangeiro (atividades de formação/cooperação europeia)	Sim Não Porquê?
		7.4.Aconselhas a participação dos teus colegas em atividades de cooperação europeia?	Sim Não Porquê?
		7.5. A tua experiência Erasmus desenvolveu em ti a vontade de trabalhar/viver noutro país da União Europeia/Europa?	Sim Não
		7.7. Qual a tua opinião sobre os Projetos Erasmus e as atividades de cooperação europeia que desenvolveste no AEJR?	

Anexo 3

Guião do Inquérito por Questionário (Pessoal Não Docente)

GUIÃO DE PESSOAL NÃO DOCENTE QUE PARTICIPOU EM ATIVIDADES NO AEJR

Tema

As atividades de cooperação europeia no percurso educativo do Agrupamento de Escolas José Régio/Portalegre, no período 2006-2021: um estudo de caso.

Questão de Partida

Como ocorreram as atividades de cooperação europeia no percurso educativo do Agrupamento de Escolas José Régio/Portalegre, no período 2006/2021, e que consequências estas promoveram no trabalho educativo desenvolvido por diretores, professores, alunos e parceiros da comunidade educativa?

Objetivos gerais do estudo

Objetivo 1 - Caracterizar a dinâmica de participação europeia do A.E.J.R., no período 2006-2021, na dimensão do trabalho docente.

Objetivo 2 - Caracterizar a dinâmica de participação europeia do A.E.J.R., no período 2006-2021, na dimensão do trabalho discente.

Objetivo 3 - Caracterizar a dinâmica de participação europeia do A.E.J.R., no período 2006-2021, na **gestão e administração do agrupamento**;

Objetivo 4 - Caracterizar a dinâmica de participação europeia do A.E.J.R., no período 2006-2021, no **trabalho não docente**;

Objetivo 5 - Caracterizar a dinâmica de participação europeia do A.E.J.R., no período 2006-2021, na **relação entre o agrupamento e a comunidade educativa**

Através deste inquérito por questionário procurar-se-á recolher informação relativa ao objetivo 4 do nosso estudo.

Guião do Inquérito por Questionário (Não docentes)

Perfil dos Inquiridos

Animadores/técnicos que participaram em atividades de cooperação europeia no Agrupamento de Escolas José Régio de Portalegre no período 2006/2022.

35



Universe of 5 animadores/técnicos

Blocos	Objetivos Específicos	Questões	Opções de Resposta
I. Caracterização do Perfil dos Inquiridos	1. Conhecer o perfil profissional do inquirido	1. Género	<ul style="list-style-type: none"> Feminino Masculino
		2. Tempo de serviço	<ul style="list-style-type: none"> Menos de 10 anos de serviço 10 - 20 anos de serviço 20 - 30 anos de serviço Mais de 30 anos de serviço
		3. Há quantos anos trabalha no AEJR?	<ul style="list-style-type: none"> ≤ 1 ano 2-4 anos 5-9 anos 10-14 anos 15-19 anos 19-24 anos Mais de 25 anos
		4. Que funções desempenha?	<ul style="list-style-type: none"> Animador Técnico de Serviço Social Outra. Qual?

36



		<ul style="list-style-type: none"> A cooperação europeia integra o Projeto Educativo do AEJR enquanto medida de formação para alunos e professores, promovendo a partilha, a criatividade e a inovação; o empreendedorismo, a cidadania ativa e a excelência na educação; a internacionalização de práticas, a mobilidade de alunos e professores e a sua formação em contexto europeu. 	
II. Natureza e razões de participação nas atividades de cooperação europeia	2. Participação em atividades Erasmus no AEJR	2.1. Participou nas atividades Erasmus desenvolvidas:	<ul style="list-style-type: none"> Na Escola José Régio Na Escola dos Assentos Na Escola do Atalaião Na Escola de Alegrete Na Escola de Caia Na Escola do Reguengo Na Escola de Urre Em várias escolas do AEJR Na comunidade Outra
		2.2. Em que atividades Erasmus participou na sua escola/sala de aula?*	<ul style="list-style-type: none"> Comemoração do Dia da Europa Atividades "Head in the Clouds" País Mistério do Mês Atividades/apresentações em sala de aula Receção aos parceiros europeus. Erasmus Days? <ul style="list-style-type: none"> Criação dos "cantinhos Erasmus" Outra
			<ul style="list-style-type: none"> Na sala de aula



		2.3 - Essas atividades decorreram:	<ul style="list-style-type: none"> Nas Escolas Na tapada da Escola José Régio Na comunidade
		2.4 - As atividades tiveram a participação de:	<ul style="list-style-type: none"> Alunos Professores Pais e encarregados de educação Membros da comunidade Parceiros locais •
		2.5 – Quais os aspetos que destaca nestas atividades? (tendo em conta o Projeto Educativo/ dimensão europeia da Educação)	Resposta (parágrafo)

III. Consequências/ Impactos da participação nas	3.1. Indique, por favor, o grau de concordância relativamente às seguintes afirmações: 1 - discordo totalmente 2 - discordo parcialmente
---	--



atividades de cooperação europeia	1. Identificar as consequências que essa participação teve no trabalho educativo dos docentes.	3 - não tenho opinião formada 4 - concordo parcialmente 5 - concordo totalmente					
	3.1.1. As atividades Erasmus promoveram a cooperação/partilha pedagógica entre técnicos e os docentes.		1	2	3	4	5
	3.1.2. As atividades Erasmus contribuíram para o enriquecimento do currículo.		1	2	3	4	5
	3.1.3. As atividades Erasmus promoveram a introdução de novas dinâmicas e metodologias de trabalho.		1	2	3	4	5
	3.1.4. As atividades Erasmus contribuíram para a valorização das aprendizagens a nível da formação pessoal e social dos alunos.		1	2	3	4	5
	3.1.5. As atividades de cooperação europeia permitiram reforçar o conhecimento dos alunos relativamente aos países da União Europeia, suas línguas e culturas.		1	2	3	4	5



		3.1.6. As atividades desenvolvidas no âmbito dos Projetos Erasmus+ contribuíram para o desenvolvimento de novas parcerias educativas com a comunidade local.	<div>1 2 3 4 5</div> <div><input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></div>
		3.1.7. As atividades Erasmus tiveram impacto positivo na utilização da Língua Inglesa/outras línguas, por parte dos alunos.	<div>1 2 3 4 5</div> <div><input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></div>
		3.1.8. A cooperação europeia contribuiu para o reforço da identidade e da cidadania europeia de todos os participantes, através da partilha e reflexão acerca dos valores comuns.	<div>1 2 3 4 5</div> <div><input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></div>
		3.1.9. A cooperação europeia contribuiu para estimular a partilha, a criatividade e a inovação;	<div>1 2 3 4 5</div> <div><input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></div>
		3.1.10. As atividades Erasmus contribuíram para reforçar a Dimensão europeia do currículo.	<div>1 2 3 4 5</div> <div><input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></div>
		3.1.11. As atividades Erasmus possibilitaram-me o desenvolvimento de projetos de educação e intervenção não formal, de dinamização cultural e de desenvolvimento local.	<div>1 2 3 4 5</div> <div><input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></div>

40

		3.1.12. As atividades Erasmus contribuíram para a valorização da minha prática profissional no AEJR.	<div>1 2 3 4 5</div> <div><input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></div> <div>De que modo?</div>
		3.2. Perspetiva relativamente à implementação futura da cooperação europeia no AEJR.	
		3.2.1. Considera importante a presença da dimensão europeia da educação no currículo escolar?	Sim Não Porquê?
		3.2.2. Gostaria de continuar a participar em atividades de cooperação europeia/ partilha pedagógica/ intercâmbios que decorram em Portugal/no AEJR?	Sim Não Porquê?
		3.2.3. Gostaria de participar em mobilidades Erasmus? (formação/cooperação europeia no estrangeiro)	Sim Não



		3.2.4. Que razões o levariam a participar nas mobilidades Erasmus+? (indique as 3 mais importantes).	<ul style="list-style-type: none"> • Proposta da Direção/Escola/Coordenadores/Departamento. • Desejo de viajar (ou de poder vir a viajar no futuro). • Conhecer aspetos da história e da cultura de outros povos. • Conhecer novas pessoas e fazer novos amigos. • Partilha Pedagógica entre técnicos de educação. • Enriquecimento pessoal e profissional. • Estimular a criatividade e a introdução de novas metodologias de trabalho. • Conhecer o sistema educativo de outros países. • Ter contacto com novas formas de ensinar e aprender. • Aprender/reforçar a aprendizagem de línguas estrangeiras. • Estabelecimento de novos projetos de cooperação Etwinning/Erasmus+. • Contribuir para a introdução de inovação curricular na minha escola/agrupamento. • Participação numa rede internacional de trabalho colaborativo. • Contribuir para o desenvolvimento da cidadania e da dimensão europeia da educação dos alunos através da sua
--	--	--	--

			participação em projetos de cooperação europeia. Nenhuma razão. Outras. Quais?
		3.2.5. Relativamente ao desenvolvimento das atividades de cooperação europeia no AEJR, que outros aspetos gostaria de mencionar que ainda não tenha referido anteriormente?	

IV. relativamente futuro da U.E.	Visão ao	1. Identificar o grau de concordância relativamente aos objetivos estabelecidos pela Comissão Europeia.	A criação de um Espaço Europeu da Educação até 2025 é um dos objetivos da Comissão Europeia. Indique qual o grau de concordância com os seguintes objetivos estabelecidos pela Comissão Europeia. 1 - discordo totalmente 2 - discordo parcialmente 3 - não tenho opinião formada 4 - concordo parcialmente 5 - concordo totalmente	
			4.1. Criação de uma Europa em que aprender, estudar e fazer investigação não seja prejudicado por fronteiras.	
			4.2. Criação de um continente europeu onde estudar, aprender ou trabalhar noutro estado membro se torne a norma bem como falar duas outras línguas, para além da língua materna.	
			4.3. Criação de um continente em que as pessoas têm um forte sentido da sua identidade como europeus, bem como do património cultural da Europa e da sua diversidade.	



ciepue

CENTRO DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA
DA UNIVERSIDADE DE ÉVORA

Anexo 4

Guião de entrevista à Diretora do Agrupamento de Escolas José Régio

Guião de Entrevista Semi-Estruturada à Diretora do Agrupamento de Escolas José Régio

Tema

As atividades de cooperação europeia no percurso educativo do Agrupamento de Escolas José Régio/Portalegre, no período 2006-2021: um estudo de caso.

Questão de Partida

Como ocorreram as atividades de cooperação europeia no percurso educativo do Agrupamento de Escolas José Régio/Portalegre, no período 2006/2021, e que consequências estas promoveram no trabalho educativo desenvolvido por diretores, professores, alunos e parceiros da comunidade educativa?

Através da entrevista semi-estruturada realizada à Diretora do Agrupamento de Escolas José Régio, procurar-se-á recolher informação relativa aos objetivos 3 e 5 do nosso estudo:

Objetivo 3 - Caracterizar a dinâmica de participação europeia do A.E.J.R., no período 2006-2021, na dimensão da gestão e administração.

Objetivo 5 - Caracterizar a dinâmica de participação europeia do A.E.J.R., no período 2006-2021, na dimensão da relação entre o agrupamento e a comunidade educativa.

Guião

Questões

1. Que habilitações académicas possuiu e qual a área de formação?
2. Desde quando exerce as funções de Diretora do AEJR?
3. Qual a sua experiência no âmbito dos projetos Erasmus, antes de ser diretora do AEJR?
4. Quais os motivos que a levaram a exercer estas funções?
5. O AEJR desenvolveu, nos últimos sete anos, um conjunto de 9 projetos Europeus. Quais os projetos e as experiências de cooperação europeia em que participou como Diretora do AE?
6. De que modo procurou integrar a cooperação europeia/projetos Erasmus+ na sua carta de missão (objetivos)?



7. De que forma são considerados a cooperação Europeia/ projetos Erasmus+ na elaboração do Projeto Educativo do Agrupamento?
8. Que repercussões tem tido a cooperação europeia e os projetos Erasmus+ na concretização dos objetivos propostos no Projeto Educativo?
9. Quais foram os projetos e as experiências de cooperação europeia que regista como mais significativas para o AEJR e porquê?
10. No âmbito da cooperação europeia/projetos Erasmus+ têm sido estabelecidas parcerias entre o AE e a comunidade educativa? Quais?
11. Qual o impacto que a Cooperação Europeia/projetos Erasmus+ têm tido na forma como a escola se passou a relacionar com o exterior/comunidade educativa?
12. De que forma é que essa relação entre a escola e a comunidade educativa tem sido incorporada no atual projeto educativo do AE?
13. Qual o impacto que a Cooperação Europeia/projetos Erasmus+ têm tido na aprendizagem dos alunos?
14. Qual o impacto que a Cooperação Europeia/projetos Erasmus+ têm tido nas abordagens didáticas e na cooperação pedagógica entre professores?
15. Qual o impacto que a Cooperação Europeia/projetos Erasmus+ têm tido no pessoal não docente, em especial, no caso dos animadores, nas atividades por eles desenvolvidas nas diversas escolas?
16. Caso pretenda, poderá acrescentar algum aspeto que não tenha sido mencionado durante esta entrevista.
17. Gostaria de acrescentar ou clarificar algum aspeto?



Anexo 5

Matriz de Codificação da Análise de Conteúdo da Entrevista

Matriz de Codificação da Análise de Conteúdo
da Entrevista à Diretora

Categoria 1: Perfil da Entrevistada

Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo	N.º Total UR	NTP
Habilitações / Formação	Formação Especializada	<ul style="list-style-type: none"> • • mestrado em administração escolar na Universidade de Évora, na área de administração escolar. (D1.3) • especialização, também na Universidade de Évora, em domínio cognitivo e motor, no âmbito da Educação Especial. (D1.5) • outra especialização no instituto Piaget de Almada, uma especialização em Educação Especial do domínio da audição e surdez. (D1.7). • terceira especialização também Educação Especial mas no âmbito de intervenção precoce na infância, também no Instituto Piaget. (D1.8) • inscrições para o curso de Doutoramento em ciências sociais na Universidade de Évora (D1.9) 	5	17
	Motivos investimento na formação	<ul style="list-style-type: none"> • necessidade de estudar e de fazer formação (D1.4) • Não só por gostar de estar atualizada e de aprender, mas este dever de ter mais informação para poder conduzir aqui a escola e transmitir estas informações às estruturas intermédias. (D1.10) • missão de tentarmos dar um ensino de qualidade ao aos nossos alunos . (D1.11) • Não podemos estagnar e acabamos também por dar assim um exemplo aos outros professores e técnicos e à classe docente 	4	



		que é sempre possível fazermos algo mais. (D1.12)		
	Formação Inicial	<ul style="list-style-type: none"> a minha formação de base, a formação inicial foi realizada aqui em Portalegre na Escola Superior de Educação, atualmente também de ciências sociais. (D1.1) Fiz o curso de ensino básico, primeiro ciclo. (D1.2) 	2	
	Formação Continua	<ul style="list-style-type: none"> fui fazendo oficinas de formação em língua gestual portuguesa (D1.6) 	1	
Motivos para exercer as funções de diretora	Motivos de ordem pessoal Gosto pela área de gestão	<ul style="list-style-type: none"> De certa forma eu sempre gostei desta parte da organização da gestão. Por isso é que fiz mestrado de administração escolar. (D1.26) 	1	
	Contribuir para a construção de uma escola melhor	<ul style="list-style-type: none"> candidatei-me, sempre com o objetivo de tentar dar um bom contributo, o melhor contributo possível para construirmos assim uma escola melhor. (D1.29) 	1	
	Motivação relativa à participação na associação de pais	<ul style="list-style-type: none"> acabava por estar ligada aqui ao agrupamento como presidente da associação de pais (D1.27) 	1	
	Trabalho conjunto com a direção	<ul style="list-style-type: none"> Havia, realmente, essa preocupação não é? Pelo funcionamento da escola e porque queremos o melhor para os nossos filhos(D1.28) 	1	
Início do mandato	Início de funções e mandatos	<ul style="list-style-type: none"> Comecei no ano letivo de dois mil e dezasseis, dezassete e já conclui um mandato. Neste momento estou no segundo mandato. (D1.13) 	1	

Categoria 2 : Participação em projetos no âmbito dos projetos Erasmus, antes de ser diretora do AEJR.

Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo	N.º Total UR	NTP
Participação como professora	Experiência no AEJR	<ul style="list-style-type: none"> • Como professora (...) eu trabalhava na equipa de intervenção precoce. (D1.18) • A primeira Experiência foi, por acaso, foi exatamente na escola de Alegrete e aconteceu com o professor António Mendes. (D1.19) • - apoiava meninos na educação pré-escolar dessa escola. Eu lembro-me perfeitamente do professor envolver todos os alunos da escola. Havia videochamadas e aquilo era assim uma grande novidade (D1.20) • - Eles também participavam e viam os parceiros europeus. Cantavam até uma lenga-lenga, apresentavam cartazes com as palavras deles. (D1.21) • - quando havia uma visita à localidade, ao castelo, e eu também acompanhava o grupo. (D1.22) • - às vezes [os parceiros] visitavam a escola ou então nessas videochamadas em que acompanhava o grupo de educação pré-escolar. (D1.23) 	6	12
	Experiência noutro agrupamento	<ul style="list-style-type: none"> • - Sim, em Campo Maior também foi muito engraçado. Foi lá no auditório e eu tinha uma turma de terceiro ano. Nós estávamos a trabalhar num projeto com a Selenis aqui em Portalegre. (D1.24) • - Nós tínhamos quadras com a música da Campo Maior, tínhamos feito quadras alusivas à reciclagem, com a 	2	



		música e com o som das pandeiretas. (D1.25)		
Participação como aluna	Noutro agrupamento	<ul style="list-style-type: none"> • Antes de ser Diretora do Agrupamento, a minha experiência foi como aluna (D1.14) • Eu estava na Escola Cristóvão Falcão (atual Agrupamento do Bonfim). Foi a minha primeira vez que andei de avião e fui a Inglaterra. Fiquei também em casa de famílias. Fui com uma colega. (D1.15) • Éramos duas colegas na mesma casa. Foi uma experiência muito, muito boa, tal como o trabalho que se fez antes. A possibilidade de visita a outro país e a experiência marcou-me muito. (D1.16) • Tinha catorze anos (D1.17) 	2	

Categoria 3 – Participação em projetos de cooperação europeia como Diretora do AEJR

Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo	N.º Total UR	NTP
Projeto Erasmus Freedom Without Chaos	Partilha pedagógica com as escolas parceiras	<ul style="list-style-type: none"> E é sempre muito importante ir lá fora ver como as outras escolas trabalham nomeadamente a escola de Inglaterra que era a coordenadora do projeto. (D1.32) Tentámos envolver também estrategicamente as professoras do primeiro ciclo que tinham iniciado já este projeto piloto para trabalhar de forma diferente as DAC com o apoio de professores também especializados do segundo ciclo. Portanto, já incluía a criação de disciplinas novas também ao nível do primeiro ciclo. (D1.33) Foi também muito bom para essas duas professoras, quer para elas próprias, quer no seu trabalho servindo de inspiração e promovendo a disseminação no próprio agrupamento. (D1.34) acho que uma grande diferença relativamente à direção anterior foi o facto de haver esta visão de podermos envolver a escola toda e não ter tudo centrado nas mesmas pessoas. (D1.35) Neste projeto que eu falei houve uma mobilidade que também participou a coordenadora do departamento de educação pré-escolar, o que é muito positivo. (D1.36) 	5	19
	Projeto de autonomia e Flexibilidade Curricular	<ul style="list-style-type: none"> - Eu tenho procurado participar em todos e acompanhar todos os projetos. Aquele onde eu estive mais diretamente envolvida foi no Freedom without Chaos, com parceiros da Inglaterra, Holanda e Polónia (D1.30). Esse projeto surgiu na altura em que saíram os novos decretos 54 e o 55 da flexibilidade. Esse projeto trouxe aqui algo novo. Envolvermos 	2	



		também a coordenadora da flexibilidade que participou numa mobilidade. (D1.31)		
Desenvolvimento simultâneo de vários projetos Erasmus	Participação das escolas	<ul style="list-style-type: none"> Bem, quando nós tivemos sete projetos em curso, não foi propositado, não quisemos logo os sete projetos, mas fomos sendo convidados, fomos assinando a nossa manifestação de interesse, eles, realmente, foram aprovados e nós conseguimos dar a resposta. Não estavam todos os professores a trabalhar no mesmo projeto(D1.38) São sete escolas e não estavam todas as turmas a trabalhar em sete projetos. (D1.39) Tínhamos uns mais ligados à parte do drama. Tínhamos outro mais ligado às emoções, não é? Tínhamos este mais relacionado aqui com a parte estrutural da flexibilidade. Tínhamos outros ligados mais às experiências (ensino experimental) e à robótica. Portanto todos eles tinham temáticas diferentes (D1.40) 	3	
	Participação das turmas	<ul style="list-style-type: none"> Os professores (eram convidados) ninguém era obrigado. Obviamente, nem hoje, ninguém é obrigado a participar em qualquer projeto apesar dos projetos europeus estarem no nosso projeto educativo e serem considerados uma das prioridades. A nossa função aqui é apresentar o projeto (D1.41) Depois a última palavra é sempre dos professores porque nós sabemos que isto acaba por ser um complemento muito rico para tudo aquilo que se passa em sala de aula, mas que tem que partir da aceitação dos professores da turma. (D1.42) 	2	
	Participação dos docentes	<ul style="list-style-type: none"> Não têm que ser só os professores das línguas ou as pessoas que falam bem inglês. Acho que é mais que isso, não é? É dar oportunidade, realmente, a todos de participarem com os seus alunos. (D1.37) 	1	
Projeto Erasmus Create, Share, Learn	Participação das turmas CEF e PIEF	<ul style="list-style-type: none"> no projeto Create, Share, Learn, como era também de cariz mais prático, também envolvemos alunos do CEF e do PIEF. (D1.43) Foram experiências muito muito positivas não é? O facto deles terem podido também ter esta oportunidade de 	3	

		<p>participar. Foram mesmo alguns deles também em mobilidade. Acho que foi também uma grande experiência, (D1.44)</p> <ul style="list-style-type: none"> • acho que fizemos também muito por esses alunos (D1.45) 		
Integração da cooperação europeia e dos projetos Erasmus na carta de missão	Projetos Europeus	<ul style="list-style-type: none"> • Na minha candidatura obviamente que mencionei os projetos europeus pelo conhecimento que eu tinha anteriormente. (...) integrei-a no projeto de intervenção (D1.66) • . Após a eleição como Diretora, tive que elaborar uma carta de missão e tenho lá escrito desenvolver pelo menos um projeto europeu pronto Erasmus+. Houve uma altura que até tivemos sete, mas temos tido sempre pelo menos um projeto Erasmus+. (D1.67) • Neste momento estamos com dois projetos, os quais fazem, obviamente, parte do projeto educativo que é o projeto principal mais estruturante do nosso agrupamento onde estão integrados com os seus objetivos e devidamente justificados. (D1.68) 	3	

Categoria 4, “Projetos desenvolvidos em tempo de Pandemia”

Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo	N.º Total UR	NTP
Colaboração dos parceiros e das famílias	Participação de alunos, pais e parceiros europeus	<ul style="list-style-type: none"> - Recebemos pessoas de fora, oradores convidados, mas dá-se um destaque principal aos nossos, às pessoas da casa, para apresentarem o trabalho desenvolvido. É o espaço mais nobre que temos, é exatamente as jornadas pedagógicas. (D1.57) Temos sempre a colaboração dos nossos parceiros [europeus], dos próprios alunos [europeus] e nós internamente também. Os nossos alunos também são convidados a participar. E é sempre uma mais valia na jornadas quando é a voz dos alunos, seja de que nível de ensino for. Também noutros temas. Quando eles estão presentes tem outro Impacto em quem ouve. (D1.58) Nós estamos cá a trabalhar para os alunos, mas é importante perceber se eles também têm essa perceção, se as coisas correram como nós pensámos que correram. É aí de facto que os ouvimos. E também os próprios pais, nomeadamente aqueles que estão mais envolvidos quando as famílias o recebem cá. (D1.59) Também antes de se receber há todo um contacto família a família. Entre as famílias portuguesas e as famílias estrangeiras, não é? E após mobilidade esses contactos continuam(D1.60) É também importante ouvir as famílias nesse momento (jornadas) e têm acontecido. Eles têm sido convidados e também têm dado testemunho nas nossas jornadas. (D1. 61) Ou seja, de uma forma geral, estas jornadas estão abertas não só para o nosso agrupamento mas também à 	9	20

		<p>comunidade educativa. É muito positivo esta apresentação neste espaço (D1.62)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Porque é aqui o balanço e também o ponto da situação no caso daqueles projetos que têm continuidade no ano letivo seguinte (D1.63) • Também são aí apresentados (os projetos) e às vezes há outros colegas da escola que acabam por se juntar ao projeto. (D1.64) • Também, até mesmo professores que talvez sejam mais céticos ou que pensam que o projeto europeu que está a tirar tempo pois tem aqueles conteúdos para trabalhar. Se calhar quando ouvem os testemunhos dos colegas e dos próprios alunos percebem que é um complemento não é para tirar tempo, é para ajudar a diversificar práticas, não é? E também por aquilo que são os próprios objetivos de cada projeto. É com aquilo que eles vão acrescentar e dar valor às dinâmicas que já estavam na escola. (D1.65) 		
Partilha/apresentação dos projetos Erasmus nas jornadas pedagógicas	Criação das Jornadas Pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> • - As Jornadas Pedagógicas, foi uma novidade nesta direção. (D1.50) 	1	
	Parceria com os Instituto das Comunidades Educativas	<ul style="list-style-type: none"> • - As primeiras Jornadas Pedagógicas tiveram como base o trabalho desenvolvido no âmbito da formação com o Instituto das Comunidades Educativas. (D1.51) 	1	
	Formação Erasmus+ Head in the Clouds	<ul style="list-style-type: none"> • - Partimos do projeto Erasmus + “Head in The Clouds” e tendo em conta os seus objetivos e o interesse manifestado por parte dos docentes, contactámos o ICE e propusemos a formação contextualizada, nas próprias salas de aula com cada docente. (D1.52) 	1	

	Capacitação de Docentes	<ul style="list-style-type: none"> - Foi uma experiência muito rica, para além da capacitação dos docentes, as aprendizagens dos próprios alunos e a partilha entre os docentes do nosso Agrupamento e ainda com os parceiros europeus. Chegaram-se a realizar sessões síncronas entre os diferentes países, para a realização das mesmas experiências e/ou para partilha e discussão de resultados. (D1.53) - Este ano letivo, 2022/23 iremos realizar as sextas Jornadas Pedagógicas, mas as primeiras contaram com o apoio do ICE e com a apresentação do trabalho desenvolvido ao longo do ano. (D1.54) - Tínhamos uma sala de exposições dos trabalhos realizados, com os registos dos próprios alunos. (D1.55) 	3	
	Partilha Pedagógica (Professores e alunos)	<ul style="list-style-type: none"> - As Jornadas Pedagógicas são aquele espaço, no momento no final do ano letivo, já mais descontraídos, onde estão os professores todos presentes. (D1.56) 	1	
Desenvolvimento de projetos e encontros virtuais	Impacto dos projetos	<ul style="list-style-type: none"> - Tiveram um Impacto e sempre a inovar não é? (D1.46) 	1	
	Encontros Virtuais Erasmus+	<ul style="list-style-type: none"> - Tiveram um Impacto e sempre a inovar não é? (D1.46) - Essa altura foi nova para todos. E então como é que se faz, por exemplo, um encontro Erasmus virtual? Mas o que é certo é que foi possível. Tivemos dois virtuais. O primeiro ainda cada aluno na sua casa e mesmo assim eles participavam nas tarefas e enviavam os trabalhos. E um outro (encontro) virtual mas já com os alunos na escola. (D1.47) - Apesar de estarem longe, seja em casa ou seja neste ambiente virtual aqui da escola, eles conseguiram ver também as realidades dos outros países. (D1.48) <p>E isso acaba por nos unir mais neste contexto, porque eles estavam a passar pelas mesmas dificuldades do que nós, não é? Esta pandemia foi a nível</p>	3	

		<p>universal e pronto mas lembro-me da receptividade e dos nossos alunos se terem adaptado e mesmo assim terem participado desta forma e com alegria não é? Eles não desistiram e estiveram também aqui presentes connosco.</p> <p>(D1.49)</p>		
--	--	--	--	--



Categoria 5 - “A Cooperação Europeia no Projeto Educativo do AEJR

Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo	N.º Total UR	NTP
Repercussões transversais das dinâmicas Erasmus	O envolvimento das Escolas, Turmas, Alunos, Professores, e animadores	<ul style="list-style-type: none"> • Considero que com a forma como os alunos se envolvem nos projetos acabam por ter repercussões nas diferentes disciplinas de forma transversal (D1.80) • A sua atitude face à escola, face ao outro, face aos colegas, (D1.81) • Porque os projetos europeus também trabalham muito esta parte da cooperação (D1.82) • quando se ouve falar em cooperação, a partir destes exemplos também temos que pensar aqui nos colegas não é? E nesta interajuda neste trabalho colaborativo. (D1.83) • Quando nós, quando eles recebem outros meninos em casa quererem fazer e dar o melhor a estes alunos ou mostrar o melhor da sua escola, o melhor da sua cidade. (D1.84) • Este cuidar, obviamente os amigos vão-se embora, mas eles continuam, como pessoas, a desenvolver estas competências, depois no dia-a-dia, (D1.85) • Todos eles vão crescer graças a este projeto e a outros (D1.86) • Não se consegue controlar e dar uma resposta se esta evolução se deve aos projetos europeus ou só aos projetos europeus (D1.87) • Mas acho que todo um conjunto de projetos aqui na nossa escola têm contribuído, em termos, por exemplo, do clima escolar, o facto dos nossos técnicos 	12	33



		<p>do GAF, do gabinete de apoio ao aluno e à família. (D1.88)</p> <ul style="list-style-type: none"> • O facto desses nossos animadores, da assistente social estar envolvida. Eles têm este contacto direto com os nossos alunos mais em espaço fora da sala de aula nas dinâmicas de espaço, mas, por vezes também, em contexto de sala. É muito positivo não é? (D1.89) • Eles estão também a contribuir para o desenvolvimento dos projetos porque eles chegam a todos os alunos e às vezes desenvolvem atividades específicas e desafios específicos do clube Erasmus e de outros desafios do agrupamento. (D1.90) • Ou seja é difícil medir números não é? Mas tendo em conta os objetivos principais, os nossos eixos e o trabalho que temos estado a analisar, pela nossa autoavaliação do que nós fazemos, pelas nossas monitorizações, os nossos resultados têm estado a melhorar portanto isso temos tido tanta dinâmica e tantas atividades de Erasmus, certamente que têm dado um bom contributo para melhorarmos os objetivos do projeto educativo. (D1.91) 		
Parcerias internacionais	Partilha de Experiências entre as instituições parceiras	<ul style="list-style-type: none"> • Sem dúvida, além dos seus objetivos, vejo-os sempre como uma grande parceria que nós aqui temos, não é? Não são só importantes as parcerias locais, regionais, as nossas empresas a autarquia e outros serviços. Estas parcerias internacionais também são muito importantes. Dá-nos aqui outra visão para a nossa escola, (D1.69) • • Nós temos sempre mais qualquer coisa a aprender com eles. (D1.70) • Há várias escolas que eu tenho conhecido e há sempre situações que encaixam mais na nossa realidade. (D1.71) • 	5	

		<ul style="list-style-type: none"> • Há outros que nós podemos achar aqui ainda não temos maturação suficiente para este passo. Há outras situações que nós até achamos que estamos a outro nível diferente dos outros. Nem melhor nem é pior (não é?), podemos sempre ver a nossa realidade. (D1.72) • Mas esta parceria internacional (nós não aplicamos tudo o que vemos lá fora) o facto de nos permitir fazer este contacto, ter conhecimento, esta reflexão não é? Principalmente foi uma reflexão conjunta daquilo que se vê lá, daquilo que nós já temos ou do que é suposto acontecer e acaba por ser muito, muito rico. (D1.73) 		
Seminário internacional sobre a Pedagogia Dalton	Partilha pedagógica entre os docentes	<ul style="list-style-type: none"> • Recordo-me do seminário internacional que desenvolvemos no âmbito do projeto Erasmus Freedom without Chaos. Ficamos muito orgulhosos de termos promovido este seminário. (D1.74) • Então fomos para o auditório da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais e os nossos parceiros que tiveram a oportunidade de eles apresentarem a escola deles e a parte mais estrutural falarem dos seus projetos aos nossos docentes da escola (D1.75) • Os parceiros quando vão às salas de aulas é para apresentarem o seu país. Às vezes fazem um mini workshop com os meninos ou cantam uma canção. Recordo-me de um professor italiano que até fez o workshop da Pizza, tudo fictício, mas até os mais crescidos participaram a desenvolver e também faziam gestos para acompanhar o workshop da pizza, faltaram mesmo só os ingredientes. (D1.76) • E esse seminário (Pedagogia Dalton) foi muito rico porque é de docente para docente. Então já permitiu abordar outras questões estruturais e 	5	

		<p>organizacionais para nós também sabermos mais quais é que são as políticas educativas nos outros países e que avaliação é que eles próprios fazem delas, (D1.77)</p> <ul style="list-style-type: none"> Há coisas que nós também questionamos da mesma forma que eles nos seus próprios países deles. Achei interessante que uma das dificuldades que eles têm, com nós temos, é exatamente a fraca internet nas próprias escolas. (D1.78) 		
Dimensão europeia educação	Desenvolvimento de competências	<ul style="list-style-type: none"> Os projetos Erasmus + são uma das prioridades do nosso Projeto Educativo, uma vez promovem o desenvolvimento de um vasto conjunto de competências consagradas no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). (D1.139) 	5	
	Cidadania europeia	<ul style="list-style-type: none"> Os seus objetivos também vão ao encontro da Estratégia de Educação para a Cidadania da Escola, pois ao conhecerem e terem consciência da riqueza e da diversidade cultural da Europa, irão contribuir para a construção da sua identidade europeia, a partir do respeito pelo outro, pela diferença, pela igualdade de oportunidades, pela democracia... (D1.140) 		
	Articulação vertical entre todos os ciclos	<ul style="list-style-type: none"> De salientar a criação de “Cantinhos Erasmus+” nos estabelecimentos de ensino de educação pré-escolar e 1.º ciclo e o Clube Erasmus+ na escola sede, destinado aos alunos de 2.º e 3.º ciclos. Para além do Coordenador dos Projetos Europeus, existem outros docentes que colaboram no clube e ainda os técnicos do Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família, que desenvolvem atividades com todos os níveis de ensino. (D1.141) 		
	Combate à indisciplina	<ul style="list-style-type: none"> Gostaria ainda de partilhar outra experiência, que também exemplifica a importância que é dada aos projetos em questão. De modo a reduzirmos a indisciplina na escola, o primeiro critério de seleção para os alunos que manifestam 		

		interesse em participar em mobilidades Erasmus+, diz respeito ao aluno que se inscreve não poder ter participações /faltas disciplinares, ou qualquer outro registo de carácter disciplinar. Houve um ano em que conseguimos levar 4 alunos das turmas PIEF e CEF em mobilidade. (D1.142)		
	Disseminação	<ul style="list-style-type: none"> • É gratificante ver os alunos que vão em mobilidades quando regressam, disseminar os projetos e experiências vividas pelos colegas não só das turmas como de todo o Agrupamento. (D1.143) 		
Participação dos encarregados de educação nas atividades Erasmus+	Envolvimento das famílias através da Galas Erasmus+ e do Conselho de Pais	<ul style="list-style-type: none"> • Mas é, realmente, uma boa questão para nós refletirmos uma vez que agora até temos uma dinâmica mais forte no agrupamento que é o conselho de pais e as equipas restritas, há aqui esta maior proximidade. A experiência que temos tido apesar de ser um grupo pequeno, por exemplo temos feito uma gala Erasmus quando é um final de projeto e somos nós a receber. Tem toda a dignidade, é no CAEP de Portalegre. (D1.146) • Estes poucos que têm sido envolvidos, tem sido muito, muito positivo, principalmente nos momentos de almoços (jantares) partilhados que nós fazemos com os projetos europeus o cuidado de participarem com os pratos tradicionais aqui da nossa zona. (D1.147) • Há sempre esse cuidado pelo outro e a preocupação em eles próprios programarem atividades para os meninos naqueles períodos livres em que não estão em atividades organizadas pelas escolas. (D1.148) 	3	
	Receção/acolhimento em família	<ul style="list-style-type: none"> • Já falei da parte da comunidade e das diferentes instituições. Faltam aqui os pais, a forma como os pais têm sido envolvidos nestes projetos. Os pais ao serem convidados a participar, eles são 	2	

		<p>convidados mais diretamente quando há, realmente, mobilidades, quer quando sejam nós a receber ou quando os nossos alunos saem. (D1.144)</p> <ul style="list-style-type: none"> • O projeto é para os alunos do agrupamento todo. Os pais, o foco acabou por ser mais estes pais dos meninos que participam. Portanto é apenas aqui uma pequena franja. (D1.145) 		
Objetivos	Melhoria dos resultados escolares	<ul style="list-style-type: none"> • Os nossos objetivos, os principais objetivos são, realmente, a melhoria dos resultados escolares portanto o sucesso educativo dos nossos alunos, a melhoria do clima escolar, do abandono e do absentismo(D1.79) 	1	

Categoria 6 - “Experiências de cooperação europeia que regista como mais significativas”

Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo	N.º Total UR	NTP
Medida Régio Hypatiamat	Desenvolvimento da formação	<ul style="list-style-type: none"> Foi nessa altura que surgiu (isto, realmente, tem sido um caminho, se estivermos assim agora aqui a analisar) surgiu o Hypatiamat que temos hoje, porque eram as tais aplicações que temos hoje e que exploravam várias situações nos tablets entre as quais umas aplicações gratuitas no âmbito do Hypatiamat. Moral da História - Acabamos por avançar pelo feedback que estávamos a ter dessa experiência e o próprio agrupamento conseguiu financiar com a verba do TEIP durante dois anos este projeto para o nosso agrupamento. Pronto para o primeiro ciclo em que vinte e cinco professores fizeram a formação aqui através do CEFOPNA. (D1.103) Os nossos professores e alunos inscreveram-se e desenvolveram várias atividades no âmbito da matemática, participaram nos desafios e em concursos ao nível de agrupamento, a nível nacional. (D1.104) Os relatórios são muito positivos graças às respostas certas que os nossos alunos dão e tem sido um crescendo. Este ano os professores já não têm a formação, mas continuamos com o apoio da Universidade do Minho, responsável do projeto. (D1.105) Este ano temos o coordenador desta medida que nós criámos e que faz parte do nosso plano de melhoria que é o Régio Hypatiamat. E neste momento já está a ser estendido ao segundo ciclo e a algumas turmas de matemática do terceiro ciclo portanto tem sido um crescendo. Mas onde é que isto começou? Isto começou com o Erasmus não é? Pronto e é importante realmente. 	9	22



		<p>Há situações que não se vê de imediato, porque vão crescendo não é logo ali o imediato. Foi exatamente o que aconteceu com os tablets em sala de aulas através do projeto Erasmus Z Generation e com outros projetos ligado às tecnologias, tal como temos agora o Régio Esafety e foi assim que as coisas começaram. (D1.106)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Também temos agora o nosso selo de ouro (segurança digital). (D1.107) • Foi assim que nasceu a nossa candidatura ao selo de ouro no âmbito digital. Temos que continuar a trabalhar. Estamos muito vaidosos por recebermos o selo de Ouro mas obviamente que sabemos que temos que continuar a insistir nestas questões. Portanto também está tudo relacionado com a campanha Régio E.Safety • (Erasmus Social Media e Create, Share, Learn), o qual pretende ser uma campanha para alertarmos os nossos alunos para os seus comportamentos na internet, sobre quais são os comportamentos seguros. (D1.108) • Portanto, todo este projeto tem sido desenhado a partir do Erasmus. Depois internamente fomos também desenvolvendo atividades, fomos convidando outros parceiros aqui locais como a escola segura a saúde escolar, bem como a colaboração da universidade de Évora para o desenvolvimento de algumas sessões. (D1.109) • Portanto, foi crescendo ou seja este foi um selo para que também fomos despertados. <p>Nós não trabalhamos para o selo, mas quando a DGE apresenta todo o protocolo nós fomos preenchendo tudo e no final fomos reconhecidos com o selo (D1.110)</p>	
--	--	--	--

		<ul style="list-style-type: none"> Mas foi um trabalho que começou exatamente com o projeto Erasmus. É apenas mais um exemplo de como as coisas têm começado e no final tem havido outros resultados ao nível do agrupamento e essa é uma das mais valias dos Erasmus (D1.111) 		
Projeto Erasmus+ “Give me Five”	mobilidade em Kokkola Finlândia	<ul style="list-style-type: none"> A mobilidade a Kokkola marcou-me muito, por toda a envolvimento que se sentia nessa Escola. Pela própria cultura de Escola. (D1.92) 	1	
	Cooperação entre os agentes educativos	<ul style="list-style-type: none"> A naturalidade e felicidade com que todos os atores educativos se movimentavam e relacionavam na escola, quer em sala de aula, quer fora da sala de aula e ainda no espaço exterior (recreio). Todos eram autónomos e agiam como um todo, a interajuda e cooperação fluía naturalmente. (D1.93) 	1	
	Organização da vida escolar	<ul style="list-style-type: none"> Percebia-se que os alunos, desde os mais novos, cumpriam regras. Era possível vê-los trabalhar em grupos, sentados ou deitados no chão, mas com uma estrutura de trabalho organizada. Quando alguém queria falar, era suficiente essa pessoa levantar o braço, gesto que era de imediato repetido por quem observava e assim que estivessem todos com atenção, é que essa pessoa falava. (D1.94) 	1	
	Integração dos alunos na vida escolar	<ul style="list-style-type: none"> Estive cerca de 5 dias nessa escola e o que me chamou mais a atenção foi a sua forma “ordeira” e cumpridora. Os alunos brincavam e interagiam, ou estavam concentrados com o seu livro, que iam tirar à biblioteca e devolver (sem presença de um adulto), mas sempre com um ar tranquilo e feliz. (D1.95) 	1	
	A música como meio de expressão e comunicação	<ul style="list-style-type: none"> O facto da escola ter vários pianos, dentro das salas de aulas e no próprio corredor, um aluno que quisesse, tocava piano. A música faz parte do seu dia a dia, das suas rotinas e da sua forma de expressão e comunicação. (D1.96) 	1	

Projeto "Head in the Clouds"	Desenvolvimento de atividades experimentais /ciência/robótica. (Projeto Erasmus+ "head in the Clouds" e "Create, Share, Learn")	<ul style="list-style-type: none"> Gostaria de acrescentar que também foi muito importante outra das decisões que eu não falei há pouco, que foi o facto de nós termos liberto o coordenador dos projetos europeus da responsabilidade de ser titular turma. (D1.97) 	1	
	Desenvolvimento de atividades experimentais em parceria com os doentes do 1º ciclo	<ul style="list-style-type: none"> Com o desenvolvimento do projeto Erasmus+ "Head in The Clouds" e pelo facto do Coordenador dos Projetos Europeus ter disponibilidade para fazer o acompanhamento direto às turmas, apoiando e desenvolvendo dinâmicas no âmbito do ensino experimental das ciências, permitiu que este trabalho fosse realizado ao longo do ano letivo, de forma sistemática, predispondo os alunos para as referidas atividades, pelas competências que iam desenvolvendo. (D1.98) 	1	
	Promoção do Pensamento científico e do Ensino Experimental	<ul style="list-style-type: none"> Os professores titulares de turma também se sentiam mais apoiados com o projeto, pois poderiam (re)construir conhecimento científico com os seus alunos, fazendo com que o ensino experimental das ciências no 1.º ciclo se tornassem uma prática contínua e desejada por todos. (D1.99) Esta foi uma questão muito positiva, por poder acompanhar as turmas que estavam a desenvolver os projetos, principalmente quando tínhamos vários no mesmo ano letivo. Recordo-me daquela calendarização que era feita no âmbito do Head in the Clouds, o qual foi o primeiro que eu apanhei cá e que estava a terminar. É do "Create, Share and Learn" e do ensino experimental das ciências e da robótica. As atividades usam materiais não é? E nós conseguimos também muitos materiais, muitos deles com este financiamento do Erasmus. (D1.100) 	2	

Projeto Z Generation in Digital Classroom	Introdução de tablets e novas tecnologias	<ul style="list-style-type: none"> • Sim, [Projeto Z Generation] foi importante nós termos adquirido tablets para a escola. Nessa altura ainda não havia os kits digitais como temos hoje, não é? Portanto foi aqui sim uma novidade para todos e os alunos claro que ficaram muito contentes e motivados para realizar atividades nos tablets. Também adquirimos equipamento de robótica. (D1.101) • O facto de termos, realmente, o professor António (que na altura não tínhamos os professores ainda com capacitação digital) e poder levar esses recursos para trabalhar com os alunos mediante uma calendarização, foi uma mais valia para todos. (D1.102) 	2	
Erasmus Social Media - Régio E.Safety	selo de ouro de segurança digital	<ul style="list-style-type: none"> • Porque todos eles têm objetivos diferentes e desde que sejam devidamente desenvolvidos e dinamizados acabam por ser projetos de sucesso que não se ficam por aquele projeto europeu em si (D1.112) • Isto é têm repercussões em todo o agrupamento e o foco deve ser exatamente isso. (D1.113) 	2	

Categoria 7 - “Contributo dos projetos Erasmus+ para o reforço da cooperação e da partilha pedagógica entre os docentes”

Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo	N.º Total UR	NTP
Transversalidade dos projetos Erasmus+	Envolvimento dos professores	<ul style="list-style-type: none"> • Sim, acho que o facto de nós envolvermos os professores é logo muito positivo. Claro que a cidadania e desenvolvimento encaixa perfeitamente aqui nos projetos europeus mas quando os professores estão envolvidos acaba por ser tudo transversal em qualquer área e todos eles conseguem desenvolver o projeto (D1.114) 	5	11
	Criação de equipas de trabalho	<ul style="list-style-type: none"> • Quando o professor manifesta esse interesse e quando vê o Impacto que vai ter no aluno, é sempre possível e em qualquer disciplina poder-se desenvolver o projeto. Neste momento já temos os departamentos todos implicados, o que é muito, muito positivo. Já não está ali tão estagnado no departamento de línguas. Tanto as expressões como os professores de TIC, como o primeiro ciclo, como a pré. Todos eles já perceberam as dinâmicas não é? Porque já existe esta prática há vários anos aqui na escola este assunto também é debatido e levado às reuniões de Conselho Pedagógico é abordado nas reuniões do conselho geral. Portanto faz parte da cultura do agrupamento não é? Não está só escrito no projeto educativo. (D1.115) 		
	Debate e reforço da cooperação	<ul style="list-style-type: none"> • Ao recebermos um grupo, não é só a direção e o coordenador dos projetos europeus que estão envolvidos nessa planificação. O facto de se envolverem professores dos diferentes níveis de ensino ou das diferentes disciplinas nessa organização, incluindo o Clube Ubuntu ou a Rádio Régio; (D1.116) 		
	Partilha pedagógica Entre docentes e nos órgãos pedagógicos do AEJR	<ul style="list-style-type: none"> • É muito bom aproximar as pessoas que assim conversam umas com as outras. Agora o motivo pode ser a preparação dessa 		



		<p>semana. Vai ser uma semana diferente e os professores das línguas todos eles têm gosto que esses professores visitem as suas salas e quando trazem alunos e de igual modo também gostam muito de os receber nas suas salas para dar esse testemunho. (D1.117)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Portanto agora o motivo pode ser este, mas depois já de certeza que já é mais fácil quando for outra a proposta, outro desafio para os professores, porque começa a haver esta rotina não é? Trabalhar esta articulação vertical, inter ciclos. Não são só os professores de línguas que estão juntos no mesmo departamento. É este cruzamento, o facto de trabalharem agora juntos é facilitador de outros trabalhos que surjam no agrupamento; já se conhecem melhor e já há outra abertura entre eles não é? Portanto só aí o Erasmus acaba por fomentar este espírito de trabalho colaborativo entre os docentes. (D1.118) 		
Articulação entre ciclos.	Departamento de Línguas (Inglês, Espanhol)	<ul style="list-style-type: none"> • Eu acho que será de forma transversal que tem Impacto não é? Nas línguas, obviamente que é sempre positivo. E para além do inglês temos tido o grupo de espanhol também a tentar tirar partido. E também muito participativo, tanto nas línguas como na parte escrita não é? Na correspondência que têm feito, como na parte oral, nas apresentações (D1.149) 	4	
	Participação de outros departamentos	<ul style="list-style-type: none"> • É sempre muito positivo mas acaba por ser também conforme os objetivos do projeto nas disciplinas em que eles são desenvolvidos. Aí também há sempre essa motivação acrescida, não só no departamento de línguas. (D1.150) 		
	Aquisição de materiais pedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> • Sim, aqui na cooperação pedagógica é, realmente, de valorizar aqui a verticalidade e a articulação entre ciclos. Acho que foi mesmo o mais importante porque a articulação horizontal já se fazia na escola. Mas o pôr todos a conversar e todos envolvidos para o mesmo fim, acho que foi 		

		<p>mesmo aqui em termos desta verticalidade. (D1.151)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Há que dizer que o contributo para estas abordagens didáticas, portanto, têm sido, realmente, os recursos materiais que temos conseguido também adquirir para o desenvolvimento das mesmas. Portanto são muito importantes, isto às vezes não basta o estar motivado e a boa vontade das pessoas. Precisamos de materiais e aqui também têm sido ferramentas e materiais que temos adquirido e que são importantes para a prática pedagógica. (D1.152) 		
Participação dos docentes, coordenadores	Docente de inglês	<ul style="list-style-type: none"> • Sem dúvida alguma que foram mais estimulados e o facto de também uma das professoras de inglês que participou que desempenha na escola a função de coordenadora de cidadania e desenvolvimento não é? (D1.153) 	2	
	Docentes do 1º ciclo	<ul style="list-style-type: none"> • Participaram docentes que tinham cargos de relevância na escola. As duas professoras de 1º ciclo eram as responsáveis por iniciar esse projeto piloto. E eram também elas as responsáveis pelas reuniões da equipa pedagógica com todos os outros professores dos diferentes ciclos que estavam a trabalhar com elas. Além de ter Impacto nelas próprias, conseguiam, assim, disseminar, também, junto daqueles com que trabalhavam diretamente nas equipas. (D1.154) 		

Categoria 8 - Contributo da cooperação europeia para o estabelecimento de parcerias entre o AE e a comunidade educativa”

Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo	N.º Total UR	NTP
Reforço das parcerias através das atividades/mobilidades Erasmus+	Desenvolvimento da cooperação com os parceiros locais Escolas Municípios e empresas	<ul style="list-style-type: none"> • Sim, sim. O lema do nosso agrupamento, o qual já estava no objeto de intervenção, é mais que ensinar, educar, mais que uma comunidade uma família. E lá está estas palavras chave “Comunidade, família” e, por um lado, esta esta união e este clima escolar que se quer e que pretendemos desenvolver todos aqui e também estar de portas abertas para o exterior. (D1.119) • Portanto somos uma escola muito dinâmica. Estamos sempre recetivos quando vem algum convite externo da cruz vermelha, da escola de artes, da própria autarquia, nós nunca dizemos que não, que temos muito trabalho, que não podemos participar. Portanto, é uma resposta que não se aplica aqui. E há sempre este diálogo com os nossos parceiros quando eles pedem a nossa participação e depois também sentimos o contrário não é? (D1.120) • Portanto as parcerias é nos dois sentidos e quando nós temos cá os nossos parceiros europeus, eles não vêm só visitar a Escola José Régio, o nosso agrupamento. Além da escola sede, temos sempre o cuidado de lhes darmos a conhecer o primeiro ciclo. Portanto uma escola que esteja numa freguesia urbana e uma escola de uma freguesia rural. (D1.121) • Temos sempre o cuidado de irmos à Câmara Municipal de Portalegre, onde temos sido sempre muito bem acolhidos pelos nossos vereadores, pela presidente da câmara que recebe os nossos parceiros europeus. (D1.122) • Visitamos, também, outros espaços nos outros serviços educativos, também 	11	22



		<p>de muito valor na nossa cidade. As outras escolas também colaboram connosco, a escola de hotelaria e turismo de Portalegre também está sempre presente, não só na refeição que eles podem desfrutar, mas também workshops que eles já têm oferecido aos alunos. (D1.123)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os outros agrupamentos da cidade também têm colaborado connosco, tanto a escola de São Lourenço como o Agrupamento de Escolas do Bonfim. No caso do Projeto Freedom Without Chaos, [Agrupamento do Bonfim] até os próprios alunos de Educação Especial da unidade de meninos surdos fizeram uma apresentação. (D1.124) • Também o Instituto Politécnico de Portalegre, sem dúvida alguma, tem sido também um grande parceiro, quer a Escola Superior de Educação quer a Escola Superior de Tecnologias e Gestão, ao nível da robótica, do equipamento informático, da impressão 3D. Já acolheram e desenvolveram alguns projetos connosco, tendo eles próprios dinamizada alguns workshops. (D1.125) • Já [habitualmente] levámos os nossos parceiros a Campo Maior, ao Museu de Ciência do Café. Os (alunos e professores) já participaram no workshop de flores de papel (no Museu da Flor) porque é ali também um dos ex-libris das festas do povo, os quais tem agradado aos parceiros pela interatividade. (D1.126) • Temos visitado Marvão e Castelo de Vide [e sido recebidos nas Câmaras Municipais] com vários projetos Erasmus e também as boas relações que temos com o Agrupamento de Escolas de Marvão (Escola de Portagem). E lá está, temos estas boas relações com estes parceiros, não só na própria cidade, mas também em localidades aqui vizinhas. Também em Monforte já visitámos alguns espaços nomeadamente uma adega e recordo-me de terem facultado o 	
--	--	---	--

		<p>transporte também da câmara de Monforte para vir buscar os nossos parceiros para conhecerem o concelho. (D1.127)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Portanto, o projeto Erasmus acaba por ser também muito reconhecido pelos parceiros exteriores, não só pela relação que têm connosco, mas também porque valorizam não é? E dessa forma acabam por colaborar quando nós solicitamos esses apoios. (D1.128) • Também outras empresas particulares nos têm dado algum apoio, principalmente quando nós os recebemos ou quando vamos lá fora como embaixadores de Portalegre e da região e também nos facultam alguns materiais e produtos para nós oferecermos lá fora. Exatamente porque reconhecem o trabalho que é desenvolvido pelos projetos europeus. (D1.129) 		
Partilha pedagógica colaboração institucional	e Impacto dos projetos Erasmus nos agrupamentos parceiros	<ul style="list-style-type: none"> • O espaço da escola de tecnologia é mesmo fabuloso. Tive a oportunidade também de estar lá na inauguração do BIOBIP e, realmente, tem todas as condições para se dar continuidade ao projeto. Até mesmo a nível interno da escola, promovendo a visita dos nossos alunos, mesmo sem estarem cá os parceiros europeus, visitarmos o espaço e dar essa continuidade. (D1.130) • Relativamente ao agrupamento de Escolas do Bonfim, lembrei-me agora deste projeto formação de formadores do IMPACT. (D1.131) • Este projeto teve obviamente Impacto na comunidade, ou seja este projeto também nos faz ser melhores pessoas não é? O projeto Erasmus não é só nosso da José Régio que somos o país convidado daqueles parceiros. Não é nada disso. Por exemplo este era um projeto para formação de professores através de uma universidade da Holanda, os quais eram os 	6	



		<p>coordenadores do projeto. Nós convidamos e foram connosco em mobilidade pessoas do Agrupamento de Escolas do Crato e do Agrupamento de Escolas do Bonfim. (D1.132)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Na altura o Agrupamento de Escolas do Bonfim não tinha e o Crato também não. Não tinham projetos europeus. Portanto ou seja depois desta experiência que eles também tiveram, acabaram por terem neste momento os seus próprios projetos, não sei se como coordenadores, como convidados. Mas o que é certo é que também já integraram estes projetos no seu projeto educativo de escolas. (D1.133) • Uma das professoras do Agrupamento de Escolas do Bonfim que participou a nosso convite no IMPACT e foi connosco em mobilidade à Holanda. Portanto continua a ser professora no Bonfim e agora está envolvida na dinamização do projeto e, dadas as boas relações, ela própria entra em contacto comigo a perguntar: “Então o que é que costumam fazer e como é que organizam a semana quando eles vêm e depois agora vão receber a primeira vez no agrupamento pronto e é engraçado que há práticas nossas que eles agora vão também (que viram que que, realmente, funcionaram não é? e valorizam) e vão tentar também, desta forma, receber os seus os seus parceiros. (D1.134) • Também temos outro exemplo na escola do Gavião. O agrupamento de Escolas do Gavião até veio reunir connosco a Portalegre com o nosso coordenador dos projetos europeus, com o professor António Mendes, a pedir alguma informação de alguns esclarecimentos sobre como é que eles se podiam organizar. Ou seja deram os primeiros passos e acabamos por dar também aqui uma ajuda. Entretanto o Gavião é-lhe validada uma candidatura ao nível do “job shadowing” e tinham que visitar algumas escolas não é? Mas eles é 	
--	--	--	--

		que tinham que encontrar as escolas e fomos nós no agrupamento de escolas José Régio, (digo isto com alegria não é?), realmente, nós facultamos-lhe os dois contactos na Finlândia na escola finlandesa de Kokkola, onde já estivemos duas vezes e outra escola de Holanda que eles visitaram por nosso intermédio. (D1.135)		
	Impacto dos agrupamentos parceiros atividades desenvolvidas AEJR	dos nas no	3	
		<ul style="list-style-type: none"> • Portanto também acho que são dois ou três bons exemplos, não é? Tanto o Crato, como o Gavião, como o Bonfim, como há esta abertura não é? Há esta aproximação e esta partilha não é? Portanto é aqui também um construir pontes não é? E fazer com que os outros também tenham aquilo que nós temos. Tem sido uma Experiência tão boa para nós a este nível. (D1.136) • A professora Laura Chagas fez formação no âmbito do Erasmus IMPACT na Holanda. Ela própria também apresentou um projeto que ela já tinha criado que é o MYM que está relacionado com a ajuda das técnicas para os meninos com medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão e que também apresentou esse projeto nas nossas escolas. Ela foi convidada a ir à Escola do Atalaião, pois também lá tinha um filho. E foi àquela aula como era professora de informática. Foi lá ajudar e estava a trabalhar também aplicações, algumas também do Hypatiamat nessa aula. (D1.137) • Este feedback também nos ajudou muito e nos deu mais segurança também em enveredar aqui por este projeto e pela utilização de forma geral e genérica do próprios tablets em contexto sala de aula. (D1.138) 		

Categoria 9 - “Contributo dos projetos de cooperação europeia para o pessoal não docente / animadores”

Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo	N.º UR	Total	NTP
Apoio às escolas urbanas e rurais	Dinâmica de espaços	<ul style="list-style-type: none"> • Sim, no caso dos animadores, como já referi, eles conhecem muito bem os alunos das diferentes escolas. Temos uma animadora que também se dirige às escolas das freguesias rurais. Assim, podemos dar apoio ao nível dos projetos europeus. Para além do coordenador se deslocar às escolas, todos os animadores fazem muito este trabalho em termos de dinâmica de espaços e no espaço exterior não é? É é desta forma que eles conseguem dinamizar esses projetos e fazer com que todos os alunos participem mesmo em certos desafios que são lançados nos projetos europeus. (D1.155) • Eles podem levar essas atividades a todos os alunos num espaço diferente quer seja a sala de aula ou não. Em todas as escolas temos o cantinho dos projetos europeus e isso também acaba por ser uma referência e é uma marca da escola não é? (D1.156) 	3	3	
	Cantinhos Erasmus	<ul style="list-style-type: none"> • Algum convidado externo que venha vê logo as nossas bandeirinhas, vê logo o cantinho, vê o desafio do mês e apercebe-se também não é? Portanto todas estas marcas que estão na escola, alguém que venha de fora percebe o trabalho que está ali ser realizado. Não temos que andar sempre a falar das coisas, mas esse trabalho está também ali exposto e os animadores são também responsáveis por esses por esses cantinhos. (D1.157) 	1		

Categoria 10 “Visão/missão de futuro para os projetos Erasmus no AEJR”

Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo	N.º UR	Total	NTP
	Desenvolvimento de novos projetos Erasmus	<ul style="list-style-type: none"> Gostava muito de um parceiro francês que já tivemos. (D1.164) Precisávamos muito aqui do reforço da língua estrangeira como segunda do francês. Temos recursos na escola temos duas professoras que lecionam essa disciplina e acho que com o Erasmus podíamos dar aqui outra dinâmica e reforço (D1.165) Acho que em termos de futuro era uma escola francesa com que devíamos trabalhar também para dar aqui outra força na escola não é? (D1.166) Uma escola francesa acho que era muito importante aqui para o para o nosso agrupamento, para mais alunos se inscreverem. (D1.167) Mas claro que para isso tínhamos que motivar esses professores do departamento de línguas também a estarem interessados por esta disciplina mas de uma forma geral em termos de visão do agrupamento, obviamente é continuarmos estas dinâmicas e continuarmos a envolver mais pessoas. (D1.168) aqui nesta entrevista também acabo por estar a fazer aqui uma análise e uma reflexão, não é? É aqui um regresso ao passado e lembrei-me também que o serviço de psicologia e orientação, também devia de estar envolvido porque neste momento estamos a trabalhar muito as questões ao nível da prevenção com os clubes Ubuntu com o Dropi, os quais são também 	7	13	



		<p>dinamizados por psicólogas. (D1.169)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Temos projetos como o SOS PeaceMakers e seria muito importante nesta questão aqui das emoções, também poderemos envolver as nossas psicólogas. Portanto acaba por ser um crescendo não é? Já temos o GAAP nos projetos e agora era trazer também o serviço de psicologia e orientação. (D1.170) 		
	Envolvimento dos parceiros locais nas dinâmicas Erasmus+	<ul style="list-style-type: none"> • Que é aquilo que nós que nós pretendemos e as coisas daí vão crescendo vão vindo novas ideias. Nem todos os projetos contam com os mesmos parceiros locais não é? Há sempre uma novidade. (D1.160) • Lembramo-nos sempre de mais alguém para enriquecer e para participar connosco e lembra-me perfeitamente nesta última gala que nós tivemos em que o parceiro Carlo (La Grota) de Procida, em Itália. (D1.161) • E estava a nossa presidente da câmara a assistir à Gala, o sr. vereador da educação e outros, até as forças de segurança estavam na nossa gala e o facto dele ter ali (feito um reconhecimento) publicamente. (D1.152) • E esse reconhecimento que ele faz das boas relações que nós temos com os outros agrupamentos de escolas que eles também visitaram, sempre fomos bem acolhidos (D1.163) 	4	
	Promoção da cooperação europeia no AEJR	<ul style="list-style-type: none"> • Acho que pronto, tudo bem que o diretor tem um papel importante não é? E pode ter essa visão, mas se os professores não estiverem envolvidos, as coisas não acontecem. (D1.158) 	2	

		<ul style="list-style-type: none"> Acho que o objetivo principal tem sido, realmente, convidar todos a participar. E por isso tanto os professores, os técnicos envolvidos obviamente conseguimos chegar aos alunos, chegar às famílias portanto passamos para a ação (D1.159) 		
--	--	---	--	--