



O Programa Erasmus como fator de Motivação e Inovação
Pedagógica - estudo de caso realizado com alunos do
Ensino Profissional

Dissertação de Mestrado

Eurico Manuel Lisboa Caetano

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Doutora Maria Antónia Barreto

Professora Doutora Isabel Rebelo

Leiria, março 2024

Mestrado em Educação e Inovação Pedagógica

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

Ao finalizar esta tese de mestrado, dou por encerrado mais um capítulo do meu percurso, no ano em que completo 50 anos de vida. Acrescento assim mais um “andar” a esta construção eternamente inacabada, e sempre repleta de obstáculos, do meu “eu”...

Esta foi uma etapa quase sempre solitária, sem dúvida, muito exigente, muito desafiante, mas, também, muito compensadora, aliciante e enriquecedora.

Findo este percurso, torna-se para mim indispensável deixar aqui registado o meu profundo e sincero agradecimento a todos os que me apoiaram na elaboração deste trabalho, que cooperaram nesta investigação e que, em muito, contribuíram para que este projeto (que parecia faraónico à partida) se tornasse uma realidade.

Assim, em primeiro lugar, um sincero e profundo agradecimento às minhas orientadoras, Professora Doutora Maria Antónia Barreto e Professora Doutora Isabel Rebelo, pela supervisão, por aceitarem este “desafio” e, em boa altura, me terem orientado na direção correta. Agradeço ainda toda a paciência, disponibilidade e assertividade dos seus comentários, ajustes e correções que contribuíram indiscutivelmente para as melhorias deste texto.

Um agradecimento especial à Professora Doutora Hélia Pinto, coordenadora deste 2º Ciclo de Estudos, por toda a sua disponibilidade e, com as suas palavras encorajadoras, nos ter incentivado constantemente a terminar o trabalho iniciado e a não desistir, mesmo nas alturas que tal parecia ser o caminho mais fácil a seguir.

O meu agradecimento também ao Professor Jorge Bajouco, Diretor do Agrupamento de Escolas de Henrique Sommer, da Maceira, que apesar da altura conturbada, permitiu a realização do estudo nesta escola, assim como pela sua disponibilidade e contribuição para o mesmo.

Um agradecimento também para a professora Maria João Coelho, professora e coordenadora dos cursos profissionais na escola, pela sua disponibilidade e colaboração, nomeadamente no trabalho com os alunos e restantes professores.

Um agradecimento, ainda, a todos os professores e alunos desta escola que se disponibilizaram para colaborar e a responder aos questionários disponibilizados e, desta forma, disponibilizaram os dados necessários à realização desta Dissertação.

Um agradecimento à minha família, em especial à minha esposa e ao meu filho, que sempre me incentivaram e acreditaram em mim quando eu próprio, inúmeras vezes, duvidei. Agradeço-lhes ainda a paciência e compreensão pela minha ausência e pelo tempo que lhes roubei para a elaboração deste trabalho.

Aos meus sogros, pelas palavras de incentivo, apoio e pela força de sempre.

A todos os meus colegas de mestrado, pelo bom ambiente e apoio proporcionado ao longo da parte letiva, e pelas contribuições e informações partilhadas ao longo desta caminhada.

Ao meu pai, a quem a vida já não permitiu a sua presença durante esta etapa, mas que de alguma forma esteve “presente” e que, decerto, estaria orgulhoso por me ver chegar “aqui”.

À minha mãe, por todo o seu contributo ao longo da vida e, talvez acima de tudo, me ter dado motivos para não desistir.

Agradeço, assim, a todos que direta ou indiretamente contribuíram para que este trabalho fosse concretizável.

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo principal aferir acerca dos motivos que levam os alunos dos cursos profissionais a optarem pela realização da Formação em Contexto de Trabalho, comumente designada por Estágio Profissional, num país estrangeiro, ao abrigo do programa Erasmus+.

A definição deste objetivo principal conduziu à formulação de outras questões, ou objetivos secundários, interligados e considerados relevantes dentro do escopo desta pesquisa. A definição destes objetivos secundários visa uma compreensão mais ampla e abrangente do fenómeno em análise.

Assim, este trabalho tem também como objetivo encontrar evidências de uma possível relação entre a perspectiva de ser selecionado para esta modalidade de formação e o aumento da motivação para a aprendizagem.

Para além disso, vai-se investigar se a adoção desta abordagem educativa por parte de uma escola pode ser encarada como uma prática de inovação pedagógica.

Nesta investigação, procurou-se identificar e analisar a perceção geral que os participantes têm destas experiências, bem como as consequências e impacto das mesmas na sua vida académica e pessoal, e nas dinâmicas da própria escola.

Foi utilizada uma metodologia quantitativa e qualitativa, baseada na realização de questionários, com questões de resposta fechada e algumas de resposta aberta e uma entrevista individual. A amostra foi constituída pelos alunos que foram selecionados para este programa, implementado pela primeira vez pela escola, os professores das disciplinas técnicas dos cursos respetivos e pelo diretor.

Do estudo aqui realizado, e relativamente às motivações destes alunos, retiraram-se algumas evidências que apontam no sentido de que os alunos valorizam mais os fatores que contribuem para a aquisição de uma maior bagagem cultural e competências linguísticas, assim como valorizam mais os fatores que lhes podem fornecer mais-valias e pontos

diferenciadores para o seu currículo. Parecem ainda preocupar-se mais com fatores que lhes permitem terminar o curso com bons resultados e facilitar a obtenção de um emprego no seu país.

Com este estudo extraíram-se ainda algumas evidências que apontam no sentido de que a participação neste projeto tem um impacto positivo significativo em várias áreas, nomeadamente no aumento dos níveis motivacionais dos alunos, nos seus resultados académicos, na imagem dos cursos profissionais, na imagem da própria escola e, por conseguinte, que se trata realmente de um cenário de Inovação Pedagógica.

Palavras-chave

Educação; Ensino Profissional, Inovação, Programa Erasmus.

ABSTRACT

The main objective of this study is to find the reasons why students on professional courses choose to undertake their Training in a Work Context, commonly known as Professional Internship, in a foreign country, under the Erasmus+ program.

The definition of this main objective led to the formulation of other questions, or secondary objectives, interconnected and considered relevant within the scope of this research. The definition of these secondary objectives aims at a broader and more comprehensive understanding of the phenomenon under analysis.

Therefore, this study also aims to find evidence of a possible relationship between the prospect of being selected for this kind of training and the increase of motivation for learning.

Furthermore, we will investigate whether the adoption of this educational approach by a school can be seen as a practice of pedagogical innovation.

In this investigation, we sought to identify and analyze the general perception that participants have of these experiences, as well as their consequences and impact on their academic and personal lives, and also on the school dynamics itself.

A quantitative and qualitative methodology was used, based on questionnaires, with closed-ended and some open-ended questions and an individual interview. The sample consisted by the students who were selected for this program, implemented for the first time by the school, by the teachers of the technical subjects of the respective courses, and the Director.

From this study, and regarding the motivations of these students, was gathered some evidence that points the students give more importance the factors that contribute to the acquisition of greater cultural background and linguistic skills, as well as they value more the factors that can provide benefits and differentiating points in their CV. They also seem to care more about factors that allow them to finish the course with good results and make it easier to get a job in their country.

With this study, was also extracted some evidence that indicate that participation in this project had a significant positive impact in several areas, namely in increasing student's motivational levels, in their academic results, in the image of professional courses, in the image of the school itself and, therefore, it really seems to be a scenario of Pedagogical Innovation.

Keywords

Erasmus Program; Innovation; Education; Professional Education

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	1
Resumo	3
Abstract.....	5
Índice Geral	7
Índice de Figuras	9
Índice de Gráficos.....	9
Índice de Tabelas	11
Introdução.....	12
Parte I - Enquadramento teórico.....	15
Capítulo I - A sociedade atual, a Sociedade da Informação e do Conhecimento.....	15
1.1. Os Sistemas de Ensino e o Mercado de Trabalho	15
1.2. A Motivação para a Aprendizagem	18
1.3. A Inovação Pedagógica	25
Capítulo II - O Ensino Profissional	39
2.1. O Ensino Profissional em Portugal.....	39
2.2. Os Alunos e o “Estigma” do Ensino Profissional.....	41
2.3. Os professores e o Ensino Profissional	42
Capítulo III - O programa ERASMUS+ na formação dos alunos do ensino secundário	43
3.1. Origem, evolução e estrutura.....	43
3.2. A Mobilidade Académica	52
3.3. Formação em contexto de trabalho.....	56
3.3. Competências Transversais	62
3.4. Benefícios da Mobilidade Internacional para as Escolas e Organizações.....	68
Parte II – Parte Empírica	70
Capítulo IV – Metodologia.....	70

4.1. Problemática	70
4.2. Questões de Partida	71
4.3. Objetivos do estudo	71
4.4. Paradigma do Estudo - Metodologia do Estudo de Caso	72
4.5. Instrumentos de recolha de dados.....	74
4.6. Caracterização dos Sujeitos Participantes no Estudo	76
4.7. Contexto do estudo	76
Capítulo V - Apresentação e discussão de resultados	77
5.1. Questionário aos alunos.....	77
5.2. Questionário aos Professores.....	88
5.3. Entrevista ao Diretor.....	103
5.4. Síntese dos dados obtidos	107
Capítulo VI – Conclusões.....	109
Limitações do Estudo	112
Sugestões para futuras investigações.....	113
Bibliografia.....	114
Anexos	1
Anexo I	1
Correntes educativas que influenciam o Modelo Escolar	1
Anexo II.....	2
A estrutura do Programa Erasmus+	2
Anexo III	3
Guião do questionário apresentado aos Alunos.....	3
Anexo IV	5
Guião do questionário apresentado aos Professores.....	5
Anexo V.....	8
Guião do questionário apresentado ao Diretor	8

Resumo e transcrição da Entrevista ao Diretor	10
---	----

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Dados e Estatísticas acerca do Erasmus+	47
Figura 2 - Correntes educativas que influenciam o Modelo Escolar.....	1
Figura 3 - A estrutura do Programa Erasmus+	2

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Alunos matriculados no Ensino Profissional Público	40
Gráfico 2 - Alunos matriculados no Ensino Secundário Público	40
Gráfico 3 - Participantes estrangeiros que viajam para Portugal.....	45
Gráfico 4 - Participantes portugueses que viajam para fora	45
Gráfico 5 - Distribuição dos alunos por idade	77
Gráfico 6 - Distribuição dos alunos por ano de curso	78
Gráfico 7 - Viagem ao estrangeiro pela primeira vez.....	78
Gráfico 8 - Avaliar a importância de viajar e conhecer uma cultura diferente	79
Gráfico 9 - Avaliar a importância para a valorização pessoal	80
Gráfico 10 - Avaliar a importância para facilitar o emprego na área pretendida	80
Gráfico 11 - Avaliar a importância do contacto com profissionais de outros países	81
Gráfico 12 - A importância para capacidade de adaptação, flexibilidade, autonomia, iniciativa e espírito empreendedor.....	81
Gráfico 13 - Avaliar a importância para o desenvolvimento de competências	82
Gráfico 14 - Importância para o desenvolvimento de capacidades linguísticas.....	82
Gráfico 15 - importância para uma melhor preparação para um percurso académico ou profissional no estrangeiro.....	83
Gráfico 16 - Possibilidade de trabalhar numa organização no estrangeiro	84
Gráfico 17 - Importância para o desenvolvimento de competências sociais.....	84
Gráfico 18 - Importância para o desenvolvimento de competências sociais.....	85
Gráfico 19 - Importância para a possibilidade de viajar, descobrir novos países e novas regiões.....	85

Gráfico 20 - Importância para a aquisição de competências de comunicação	86
Gráfico 21 - Importância para o alargamento da visão acerca do mundo	86
Gráfico 22 - Importância para a convivência com pessoas de outros países.....	87
Gráfico 23 - Ano de escolaridade que os professores lecionam.....	89
Gráfico 24 - Conhecer um país estrangeiro, uma cultura, uma língua, métodos de trabalho e tecnologias diferentes	90
Gráfico 25 - Valorização pessoal e diferenciação no Currículo	90
Gráfico 26 - Mais facilidade na obtenção de emprego, na área que pretendem.....	91
Gráfico 27 - Mais-valia para se destacarem dos restantes candidatos.....	91
Gráfico 28 - capacidade de adaptação, flexibilidade, autonomia, iniciativa e espírito empreendedor	92
Gráfico 29 - Competências para trabalhar em ambientes culturalmente variados	92
Gráfico 30 - Aquisição de competências linguísticas.....	93
Gráfico 31 - Continuação do percurso académico ou profissional no estrangeiro.....	93
Gráfico 32 - Possibilidade de serem recrutados pela empresa onde fizeram o estágio, ou outra no estrangeiro	94
Gráfico 33 - Melhoria das competências sociais	95
Gráfico 34 - Melhoria dos conhecimentos, aptidões e competências empresariais e criativas.....	95
Gráfico 35 - Oportunidade de viajar, descobrir novos países e novas regiões.....	96
Gráfico 36 - Aquisição de competências de comunicação num mundo globalizado	96
Gráfico 37 - Oportunidade de conhecerem aspetos culturais de outra sociedade, alargando a sua visão acerca do mundo	97
Gráfico 38 - Convivência com pessoas de outros países e conhecerem a forma como lidam com os desafios.....	97
Gráfico 39 - Contributo para um aumento dos níveis motivacionais para a aprendizagem	98
Gráfico 40 - Reflexo positivo na postura e predisposição para a aprendizagem dos alunos	98
Gráfico 41 - Reflexo positivo nos resultados escolares dos alunos.....	99
Gráfico 42 - O impacto na prática pedagógica dos professores	99
Gráfico 43 - Considerado um cenário de inovação pedagógica	100
Gráfico 44 - Resultados das questões de resposta fechada colocadas ao Diretor.....	14

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Benefícios da Mobilidade na Educação	62
Tabela 2 - Competências transversais ou genéricas	66
Tabela 3 - "Soft Skills" (EUROTECNET)	66
Tabela 4 - Disciplinas que os professores lecionam (componente Técnica).....	89

INTRODUÇÃO

Sendo professor do grupo de recrutamento 550 – Informática, tenho tido ao longo destes anos uma vasta experiência com alunos do Ensino Profissional, tendo mesmo em muitos anos letivos o horário totalmente preenchido com disciplinas referentes a cursos profissionais na área da informática. Os dois últimos anos letivos são disso um exemplo, assim como o atual, (2023-2024) no qual estou a lecionar apenas a cursos profissionais. Esta experiência com alunos deste tipo de ensino refere-se também ao desempenho de outras funções, docentes nomeadamente de Direção de Turma e Coordenação de Curso.

Com base na minha vasta experiência com alunos dos cursos profissionais, posso afirmar com segurança e, ao mesmo tempo, com alguma mágoa, que a falta de motivação e o desinteresse são características comuns entre a grande maioria dos alunos que frequentam esse tipo de ensino. Costa (2010) realça que “Os problemas disciplinares, a falta de motivação e o abandono escolar que, como um estigma, estão associados a estes alunos” (p. 55).

É uma realidade que observo frequentemente e que me preocupa. No entanto, é importante destacar que consigo vislumbrar uma evolução positiva nessa área, especialmente nos cursos de informática. Cada vez mais, encontramos estudantes que procuram ingressar nesses cursos por escolha própria, movidos pelo seu interesse e paixão pela área, e com a intenção clara de seguir uma carreira profissional nesta área específica ou até mesmo prosseguir os seus estudos para o ensino superior.

Estes alunos, demonstram uma motivação genuína e um comprometimento com as aprendizagens, o que para os professores é encorajador e inspirador, mas também desafiante. Costa (2010) refere que “Talvez o maior desafio esteja precisamente em "agarrar" estes alunos e ajudá-los a encontrar o seu caminho através de uma melhor relação com a escola e o saber.” (p. 55). Esta evolução positiva, apesar de muito ténue, é promissora para o futuro do ensino profissional, pois indica uma maior valorização da formação técnica e do papel que ela desempenha no desenvolvimento profissional dos estudantes.

Apesar de ainda se verificar um estigma negativo relativamente ao ensino profissional, considerado ainda uma via menos enriquecedora, fazendo uma analogia com

o futebol, uma “segunda divisão” da via académica, considero importante o investimento em práticas pedagógicas que despertem o interesse e a motivação dos alunos, incentivando-os a explorar suas paixões e aptidões, e ajudando-os a compreender como o ensino profissional pode ser uma via valiosa para o alcance de seus objetivos pessoais e profissionais. Assim, é fundamental continuar a procurar maneiras de tornar o ensino profissional mais atrativo e significativo para os alunos, para que cada vez mais estudantes encontrem nesta modalidade de ensino uma oportunidade de crescimento e realização nas suas carreiras e na vida, como um todo. A qualificação dos alunos e a sua preparação como futuros cidadãos adultos são de extrema importância para o desenvolvimento de um país em diversos aspetos, seja para o progresso económico, seja para a satisfação profissional e a realização pessoal dos seus cidadãos.

Torna-se imperativo desconstruir essa ideia de que o ensino profissional é uma opção inferior ou restritiva. É papel dos educadores, pais e da sociedade em geral contribuir para mudar essa perceção distorcida e valorizar o ensino profissional como uma alternativa igualmente relevante e respeitável para a formação dos jovens. O Ensino Profissional é caracterizado por um forte vínculo com o mundo profissional, focado no desenvolvimento de competências técnicas e práticas que preparam os alunos para o exercício de uma profissão a médio prazo, permitindo ainda a possibilidade de prosseguimento de estudos. Esta modalidade de ensino proporciona aos estudantes uma formação mais específica e direcionada para as necessidades do mercado de trabalho, com ênfase na aplicação prática do conhecimento.

O Ensino Profissional tem também como objetivo fornecer uma base sólida de competências transversais, como o pensamento crítico, o trabalho em equipa, comunicação efetiva e a capacidade de resolução de problemas. Estas, são competências essenciais para que os alunos se tornem profissionais bem-sucedidos, cidadãos responsáveis e plenamente integrados na sociedade. Esta vertente de ensino torna-se então numa abordagem equilibrada e valiosa para a educação, pois alinha a formação dos alunos com as necessidades do mercado de trabalho, fornecendo-lhes as capacidades e os conhecimentos necessários para se tornarem bons profissionais na sua área, ao mesmo tempo que permite a opção de continuarem os seus estudos, se assim o desejarem. Além disso, o ensino profissional pode ser uma escolha consciente para aqueles que desejam seguir carreiras técnicas ou que têm um espírito mais empreendedor.

O presente trabalho, realizado no âmbito do Mestrado em Educação e Inovação Pedagógica vai abordar a problemática das relações entre 3 dimensões: a mobilidade transnacional do programa ERASMUS+, a Motivação dos alunos e a Inovação Pedagógica.

Este trabalho encontra-se organizado em duas partes principais: a Parte I, correspondente ao Enquadramento Teórico, onde se apresenta a contextualização do estudo, e a Parte II, que corresponde à Parte Empírica, com a Metodologia, onde se apresentam as opções metodológicas e a leitura, interpretação e comentário dos dados obtidos, a Apresentação e discussão de resultados, e as Conclusões, onde se apresentam as conclusões gerais do estudo, as limitações identificadas e as sugestões para futuras investigações.

Pretende-se ainda que este trabalho se torne numa ferramenta de apoio e fundamentação para a elaboração, à posteriori, de uma proposta de candidatura ao projeto Erasmus+, com vista à implementação de um programa de estágios profissionais, para alunos que frequentam os cursos profissionais, numa escola da cidade de Leiria.

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

“O aparecimento e desenvolvimento da "sociedade do conhecimento" e a crescente busca do progresso tecnológico, sublinham a dimensão cada vez mais imaterial do trabalho e acentuam a necessidade dos indivíduos possuírem uma vasta paleta de competências, de várias naturezas, que lhes permitam enfrentar os novos desafios de um mundo em permanente mudança.”

(Pinho, 2002, p. i)

Capítulo I - A SOCIEDADE ATUAL, A SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO E DO CONHECIMENTO

A sociedade atual em que vivemos, por muitos designada por «Sociedade da Informação e do Conhecimento», caracteriza-se principalmente por transformações constantes e profundas em vários níveis e sectores da sociedade, nomeadamente na “mundialização das relações e de globalização da informação” (Pinho, 2002, p. i) assentes sobretudo numa rápida e coerente evolução científica e tecnológica. Esta sociedade caracteriza-se ainda por uma crescente importância das tecnologias da informação no dia-a-dia dos indivíduos e onde o acesso à informação e ao conhecimento se tornou mais fácil e instantâneo do que nunca, graças sobretudo à proliferação da internet e das tecnologias digitais. Trata-se de uma sociedade em constante evolução, impulsionada pela rápida expansão do conhecimento e da tecnologia. Esta rápida e constante evolução presente na sociedade atual tem, obviamente, impacto em vários níveis globalmente: social, económico e político. Por conseguinte, esta evolução constante tem repercussões no mercado de trabalho e nos sistemas de ensino, verificando-se atualmente um novo paradigma na procura das competências dos profissionais.

1.1. OS SISTEMAS DE ENSINO E O MERCADO DE TRABALHO

Até há uns anos a esta parte, os sistemas de ensino eram projetados, principalmente, para formar mão-de-obra qualificada e prepará-la para empregos estáveis e previsíveis. Atualmente, os empregadores procuram cada vez mais por profissionais

versáteis, adaptáveis e com competências polivalentes. A velocidade a que as mudanças tecnológicas ocorrem e a rápida evolução dos modelos de negócio exigem que os indivíduos sejam capazes de se adaptar a novos contextos, a lidar com a incerteza e a promover a inovação. Esta evolução constante, baseada sobretudo na evolução científica e tecnológica, tem causado um impacto significativo nas exigências das qualificações profissionais, tornando evidente a necessidade de políticas de emprego focadas no investimento constante em recursos humanos. O paradigma atual torna já evidente a necessidade da adoção de uma cultura geral de "flexibilidade", que englobe a integração de novos modelos de organização do trabalho, a aceitação e disseminação da prática de aprendizagem e formação contínua e uma predisposição para a mobilidade.

Esta abordagem, assente na flexibilidade, é essencial para se conseguir acompanhar as mudanças rápidas e constantes verificadas nos mercados de trabalho, permitindo, por um lado, que as organizações se adaptem de forma rápida e natural e, por outro, que os profissionais se mantenham atualizados, desenvolvendo as suas competências ao longo do tempo e, desta forma, manterem-se relevantes num mercado de trabalho em constante evolução. Aos profissionais atuais e futuros são exigidas “competências profissionais, não apenas de carácter técnico, mas também de carácter pessoal e relacional, competências ditas transversais, que permitam a sua adaptação a um mundo de requalificação e aprendizagem permanentes.” (Pinho, 2002, p. 6).

Torna-se necessário, então, que os sistemas de ensino e formação profissional façam uma análise constante às necessidades e aos objetivos das empresas e organizações modernas. É essencial que estas estratégias atendam às necessidades específicas das empresas, proporcionando o desenvolvimento das competências exigidas. Ao “alinhar” a formação profissional com as necessidades do mercado de trabalho, mais facilmente se formam profissionais preparados para enfrentar os desafios do cenário atual, contribuindo para o sucesso das empresas, para a inovação e para o desenvolvimento da sociedade. Neste contexto, torna-se importante referir também o papel da criatividade e da inovação, tal como refere Pinho (2002), “Neste contexto, a importância da criatividade e da inovação para sustentar uma capacidade competitiva, afirma-se cada vez mais.” (p. 23). Neste sentido, os sistemas de ensino estão a ser “incentivados” a mudar o seu foco, a passarem de uma abordagem centrada apenas no conhecimento técnico para uma abordagem que promova o desenvolvimento de competências mais amplas, tais como o

pensamento crítico, a resolução de problemas, a colaboração e a cooperação, a comunicação efetiva, a criatividade e competências socio-emocionais.

Este novo paradigma preconiza também uma ênfase no desenvolvimento de valores éticos, da cidadania, da empatia e da consciência social. Os profissionais do futuro deverão ser capazes de lidar com dilemas éticos, tomar decisões responsáveis e prever o impacto das suas ações num contexto mais amplo. Pinho (2002), citando Ferreira (1997), refere que "A escola tem que ajudar a treinar a mente para um futuro onde a curiosidade, a competência, desenvolvimento de talentos e o sentido de relação com as pessoas têm obrigatoriamente que estar na primeira linha das preocupações" (p. 24).

As Competências Profissionais, Sociais e Transversais

Em suma, os sistemas de ensino estão a ser desafiados a ir além da formação de mão-de-obra e a envolver-se na formação de indivíduos completos, capazes de se adaptar a contextos de mudança e inovação, o que obriga ao desenvolvimento de competências técnicas e de competências socio-emocionais, juntamente com a preocupação com valores éticos e com a consciência social. Estas competências de carácter mais pessoal e relacional constituem as designadas competências transversais. A mobilidade transnacional surge aqui como uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento destas competências. Pinho (2002) defende esta tese, ao referir que "A mobilidade transnacional, ao proporcionar o contacto com um variado leque de situações e de problemas concretos, parece poder contribuir para o desenvolvimento destas competências." (p. i).

A mobilidade transnacional

Com efeito, a grande maioria dos estudos e das obras consultadas referem evidências na existência de uma forte relação entre a mobilidade transnacional e a aquisição de competências transversais, ideia também defendida por Pinho (2002), ao referir que "Os resultados apontam no sentido da existência de fortes relações entre a mobilidade transnacional e o desenvolvimento de competências transversais." (p. i). Parece, assim, evidente que os processos de mobilidade transnacional têm o potencial de contribuir significativamente para o desenvolvimento de diversas competências, nomeadamente as chamadas competências transversais. Independentemente dos motivos que levam um indivíduo a deslocar-se para outro país, sejam eles profissionais, familiares ou pessoais, "essa parece ser uma forma muito importante de promover o

desenvolvimento de competências pessoais e relacionais.” (Pinho, 2002, p. 5), mas tal não acontece por acaso, sendo mais evidente quando os indivíduos apresentam uma predisposição para aprender, Pinho (2002) refere o seguinte: “Desde que, à partida, exista, por parte do indivíduo, algum tipo de predisposição para aprender, uma viagem parece ser sempre uma fonte de inspiração para a aprendizagem.” (p. 5). Desta forma, é possível afirmar que a mobilidade transnacional contribui para o crescimento pessoal e profissional, fomentando a aquisição das competências individuais e profissionais e proporcionando um ambiente favorável ao desenvolvimento de competências transversais.

1.2. A MOTIVAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM

A motivação dos alunos para a aprendizagem é amplamente aceite como um fator chave para o sucesso académico. Quando os alunos estão motivados, têm uma maior probabilidade de se envolverem mais com o processo de ensino e aprendizagem, de se empenharem mais nas tarefas de aprendizagem, absorverem mais informações, serem mais persistentes, ficando mais preparados a aplicar esse conhecimento em situações do mundo real, ou seja, de superar obstáculos e de alcançar melhores resultados. Relativamente a este assunto, Neves e Boruchovitch (2004) referem que “No âmbito escolar, a motivação é o fator interno que impulsiona o aluno para estudar, iniciar os trabalhos e perseverar neles até o fim.” (p. 79). Por seu lado, Boruchovitch e Bzuneck (2009) referem que “Alunos desmotivados estudam muito pouco ou nada e, conseqüentemente, aprendem muito pouco.” (p. 13), ou seja, quando os alunos estão desmotivados, estudam pouco ou simplesmente não estudam, resultando em aprendizagens insuficientes. Segundo ainda Boruchovitch e Bzuneck (2009), esta situação compromete significativamente a formação de indivíduos competentes para exercerem sua cidadania em pleno e a realizarem-se pessoalmente.

Com efeito, quando se verifica uma desmotivação generalizada por parte dos alunos, é compreensível que eles não sintam vontade em se empenharem nos conteúdos lecionados, estudá-los e, como resultado, aprender com eficácia. Quando os estudantes têm falta de motivação, podem apresentar uma resistência maior às atividades letivas, tornando-se menos recetivos aos conhecimentos oferecidos pelos professores. Duque et

al. (2016), referem-se às consequências da desmotivação da seguinte forma: “As consequências desta desmotivação são óbvias e acabam por se manifestar aos mais diferentes níveis: falta de vontade para estudar, aborrecimento crónico, apatia escolar, ausência de expectativas de êxito, diminuição da própria autoestima, etc.” (p. 232). A falta de motivação dificulta significativamente a capacidade de aprender ao longo da vida, um aspeto essencial para o contínuo crescimento intelectual e profissional. Em última instância, a desmotivação dos alunos tem um impacto negativo tanto na sua trajetória académica quanto no seu desenvolvimento como seres humanos plenos.

Contudo, embora a motivação seja uma característica intrínseca ao aluno, é incorreto inferir-se que a motivação, ou os problemas decorrentes da sua ausência, são totalmente da responsabilidade dos estudantes, como geralmente se acredita. As condições ambientais têm, também, um papel significativo em todo este processo. Aspetos como a qualidade dos ambientes de aprendizagem, a abordagem pedagógica dos professores e educadores, o apoio familiar, as atividades extracurriculares, os recursos educativos e até mesmo questões socioeconómicas podem afetar diretamente o nível de motivação dos alunos. Ambientes escolares acolhedores, que valorizam e apoiam os interesses e as necessidades dos alunos, contribuem para um aumento sua motivação intrínseca para aprender. Assim como a adoção de um currículo estimulante e relevante pode despertar o interesse dos alunos em determinados temas, aumentar os seus níveis motivacionais para o seu envolvimento nas atividades educativas e, por conseguinte, na sua própria aprendizagem. Por outro lado, problemas externos, como falta de recursos, problemas na comunidade ou dificuldades familiares, podem ter um impacto negativo na motivação dos estudantes, tornando-se mais difícil “encontrarem” a motivação necessária para se concentrarem nos estudos. Torna-se, então, importante reconhecer que a motivação dos alunos é uma interação complexa entre fatores internos e externos, e é fundamental ter também em consideração as questões ambientais, só assim se conseguirá promover uma motivação saudável e bem-sucedida no ambiente escolar. Educar envolve criar ambientes favoráveis, que incentivem e nutram a motivação nos estudantes, devendo-se reconhecer ainda que tal não é única e exclusivamente da responsabilidade individual deles. A falta de motivação dos alunos pelas atividades letivas é evidenciada na maior parte das vezes por uma atitude de apatia, falta de participação, distração e, muitas vezes, por comportamentos de indisciplina. Tais atitudes representam obstáculos significativos e perigosos para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem e têm

impactos significativos na formação individual do aluno, na sua futura cidadania e, naturalmente, na comunidade em que se insere.

Sendo um profissional da educação há já quase vinte anos, professor do grupo 550 – Informática, é muito difícil para mim não reagir ao desinteresse sistemático, evidenciado pelos alunos, na minha prática docente ao longo de todos estes anos. Por isso, a minha prática é pautada pela procura constante de métodos, estratégias e técnicas diversificadas, tentando ir ao encontro dos interesses e gostos dos alunos, para aumentar os seus níveis motivacionais, fornecendo desta forma as condições necessárias para que os alunos aprendam, junto com os seus pares e com o professor, desenvolvendo o seu espírito crítico e reflexivo. Se conseguirmos colmatar, ou minimizar, a falta de interesse e motivação dos alunos, decerto que o processo de ensino e aprendizagem será mais eficaz e significativo, preparando-os melhor para as suas vidas, nas suas vertentes pessoais e profissionais, e contribuindo positivamente para o desenvolvimento da comunidade como um todo.

A motivação dos alunos para a aprendizagem é, então, um fator chave para o sucesso académico, desempenhando um papel fundamental na sua aprendizagem, na medida em que influencia o envolvimento, a persistência e o desempenho dos alunos. Quando os alunos estão motivados, têm uma maior probabilidade de se envolverem mais com o processo de ensino e aprendizagem, de se empenharem mais nas tarefas de aprendizagem, absorverem mais informações, serem mais persistentes, ficando mais preparados a aplicar esse conhecimento em situações do mundo real, ou seja, de superar obstáculos e de alcançar melhores resultados. Neves e Boruchovitch (2004) referem que “que a motivação do aluno é um dos principais determinantes do êxito e da qualidade da aprendizagem” (p. 79). Estes autores referem ainda que “No contexto escolar, há indicadores de que a motivação intrínseca facilita a aprendizagem e o desempenho dos estudantes.” (p. 79). Por seu lado, Lourenço e Paiva (2010) afirmam que “a motivação é primordial no desempenho académico dos alunos e na apropriação total às solicitações do ambiente escolar.” (p. 133). Acerca deste tema, Ribeiro (2011) afirma que “A palavra “motivação” é, atualmente, uma das mais usadas pelos professores e outros responsáveis pela educação, em particular a educação formal, para justificar quer o insucesso quer o sucesso dos alunos” (p. 1), sendo que muitos dos responsáveis colocam o ênfase na “alegada “falta de motivação” dos alunos como primeiro obstáculo à compreensão e aprendizagem dos conteúdos escolares.” (Ribeiro, 2011, p. 1).

O conceito de motivação pode ser definido de várias formas, e pode variar de indivíduo para indivíduo. No entanto, todas as definições que se podem encontrar convergem numa direção, a de que a motivação começa no interior dos indivíduos, tratando-se de uma força que os impulsiona a empenharem-se em determinada atividade. Os indivíduos precisam de se sentir motivados para realizarem qualquer atividade da forma mais assertiva. A motivação pode ser definida, assim, como uma força interna que impulsiona uma pessoa a agir de determinada maneira ou a buscar determinado objetivo, ou ainda como um conjunto de fatores que determina o modo de agir dos indivíduos. Neves e Boruchovitch (2004), baseando-se em Bzuneck (2001), referem que “a motivação pode influenciar no modo como o indivíduo utiliza suas capacidades, além de afetar sua percepção, atenção, memória, pensamento, comportamento social, emocional, aprendizagem e desempenho.” (p. 79).

De acordo com Souza e Barros (2021), “Tudo na vida exige motivação, de levantar da cama de manhã, dar início a uma nova dieta, começar um novo projeto no trabalho, até conquistar a pessoa desejada” (p.2). Neves e Boruchovitch (2004) referem que “No âmbito escolar, a motivação é o fator interno que impulsiona o aluno para estudar, iniciar os trabalhos e perseverar neles até o fim.” (p. 79), ou ainda, segundo Duque et al. (2016), “a motivação pode ser definida como um conjunto de processos de ativação e persistência do comportamento.” (p. 232). Segundo ainda estes autores, se “Ser motivado é estar inspirado para uma ação específica, é ter iniciativa. O contrário, aquele que não possui tais características, é considerado desmotivado.” (p. 232).

Lourenço e Paiva (2010) afirmam que “No contexto educacional a motivação dos alunos é um importante desafio com que nos devemos confrontar, pois tem implicações directas na qualidade do envolvimento do aluno com o processo de ensino e aprendizagem.” (p. 133). Estes autores referem ainda que os alunos motivados evidenciam um maior envolvimento com o processo de aprendizagem, participam nas tarefas escolares com mais entusiasmo, assim como estão mais propensos para enfrentar novos desafios. “A motivação do aluno é uma variável relevante do processo ensino/aprendizagem, na medida em que o rendimento escolar não pode ser explicado unicamente por conceitos como inteligência, contexto familiar e condição socioeconómica.” (Lourenço e Paiva, 2010, p. 133).

Motivação intrínseca e extrínseca

Segundo diversos estudos e autores, existem dois tipos principais de motivação: a motivação intrínseca e a motivação extrínseca. Neves e Boruchovitch (2004) referem que “As abordagens sócio-cognitivistas da motivação têm demonstrado a existência de duas orientações motivacionais: a intrínseca e a extrínseca.” (p. 79).

A motivação intrínseca refere-se aquela que vem de “dentro” do indivíduo, ou seja, o aluno está motivado porque tem interesse nos conteúdos ou porque deseja aprender algo novo. Esta é impulsionada pelo interesse pessoal, pela curiosidade e pela satisfação intrínseca na atividade de aprendizagem em si. É quando alguém se sente motivado a aprender porque encontra prazer na descoberta, no desafio intelectual ou no crescimento pessoal que a aprendizagem proporciona. A VIDDIA (2023) define o conceito de motivação intrínseca “como o ato de executar uma atividade por satisfação, ao invés de executar devido a alguma consequência externa. Uma pessoa intrinsecamente motivada é movida a agir por diversão ou um desafio, e não devido a pressões ou prêmios.”.

Já a motivação extrínseca é aquela que vem de fora, influenciada por fatores externos, como recompensas, elogios, pressões sociais ou consequências negativas, como punições. Por exemplo, um aluno pode estar motivado a estudar para um teste ou um exame porque quer tirar uma boa nota e receber elogios, ou porque teme a reprovação. Quando um indivíduo realiza determinada tarefa, porque se sente na obrigação de a realizar, ou porque esta lhe é imposta, ou porque está previamente determinada uma recompensa que irá receberá por essa ação, estamos perante motivação extrínseca, pois os fatores motivacionais encontram-se “fora” da pessoa. Como refere a VIDDIA (2023) “A motivação extrínseca tem como ponto de partida o desejo do indivíduo de obter uma recompensa externa, como, por exemplo, reconhecimento social e bens materiais.”.

Para promover uma motivação saudável e duradoura, é importante o equilíbrio entre motivação intrínseca e extrínseca, assim como é fundamental procurar formas e aplicar estratégias no sentido de tornar as atividades mais significativas, mais interessantes e alinhadas com as aspirações e os objetivos individuais. Tais estratégias podem incluir a autonomia, atividades desafiantes, promoção de ambientes de trabalho/estudo estimulantes e a valorização do esforço e do trabalho bem-feito.

O papel dos professores e educadores

Os educadores e professores têm aqui também um papel fundamental, podendo promover a motivação dos alunos de várias maneiras, como fornecer atividades desafiadoras e interessantes, estabelecer metas e objetivos claros e realistas, fornecer feedback construtivo e oportuno e incentivos adequados, criar um ambiente de sala de aula acolhedor e seguro, e desenvolver um relacionamento positivo com os alunos. Relativamente a este assunto, Ribeiro (2011) refere que “O professor deverá ter sempre um papel decisivo, mesmo que se resuma ao fornecimento de «incentivos motivantes».” (p. 3). Quando os alunos assumem uma postura ativa na sua própria aprendizagem, assumindo objetivos pessoais de domínio de conteúdos, e não apenas o objetivo de conclusão das tarefas para a obtenção da nota suficiente, vão empenhar-se mais e investir mais tempo e energia nas atividades (Ribeiro, 2011, p. 3). Segundo, ainda, a autora, esta postura ativa deverá ser incentivada e reforçada pelo professor, “nomeadamente com o uso de estratégias cognitivas e metacognitivas, que incluem desde métodos que levem à compreensão de um texto, como fazer resumos, esquemas ou levantar questões” (p. 3).

Quando os alunos compreendem o que estão a aprender, e que isso é relevante para suas vidas, interesses e objetivos pessoais, normalmente tendem a sentir-se mais motivados. Quando os alunos têm metas de aprendizagem devidamente delineadas ficam mais propensos a envolverem-se mais facilmente na sua aprendizagem, em adquirir conhecimentos e a desenvolver competências (Ribeiro, 2011, p. 2). Reforçando esta ideia, Ribeiro (2011) afirma o seguinte: “É desejável que o professor promova na sala de aula um ambiente afável, transmitindo ao aluno um sentimento de pertença, onde se sinta integrado e veja legitimadas as suas dúvidas e os seus pedidos de ajuda.” (p. 3).

O reconhecimento e a valorização do esforço e da persistência dos alunos, ao invés da procura exaustiva de bons resultados, pode incentivar a motivação intrínseca. Fornecer periodicamente *feedback* construtivo e oportuno ajuda os alunos a acompanharem o seu progresso e aumentarem a sua confiança, o que por sua vez fortalece a sua motivação. Dar aos alunos alguma autonomia na escolha de atividades, métodos de estudo e metas de aprendizagem pode aumentar também a sua motivação, na medida em que permite que estes fiquem com a perceção que têm alguma influência no seu processo de ensino e aprendizagem e se envolvam mais no mesmo.

Os educadores desempenham ainda um papel crucial, na identificação e mitigação de fatores externos e ambientais que podem afetar negativamente os alunos. Ao

conseguirem identificar esses elementos, podem intervir precocemente e, desta forma, evitar consequências menos desejáveis. Nestes casos, é importante que os educadores ofereçam o apoio e recursos adequados, ou encaminhem devidamente os alunos para os serviços apropriados, como por exemplo os Serviços de Psicologia e Orientação (SPO) da escola. O *bullying* e a exclusão social são exemplos que têm um impacto significativo no bem-estar dos alunos no seu envolvimento na aprendizagem e na vida escolar. Os educadores devem estar atentos a comportamentos desviantes e a intervir prontamente sempre que seja necessário.

Os alunos que não têm acesso a recursos básicos, como materiais educativos, equipamentos tecnológicos ou até mesmo a uma alimentação adequada, podem enfrentar dificuldades significativas na sua aprendizagem. Mais uma vez, os educadores devem conseguir identificar estas situações e intervir da forma mais adequada, procurando formas de mitigar estas dificuldades. Um ambiente familiar desfavorável, onde não existe apoio ou envolvimento dos pais, pode afetar negativamente o desempenho acadêmico dos alunos. Os educadores devem intervir, estabelecendo parcerias com os pais, promovendo o seu envolvimento e responsabilização na educação dos filhos, assim como fornecer recursos e orientações para um apoio mais efetivo na aprendizagem.

Alunos desmotivados e alienados têm maior probabilidade de apresentar dificuldades na aprendizagem. Os educadores podem, e devem, adotar estratégias diferenciadas, como aulas interativas, projetos envolventes e desafiantes, a ligação dos conteúdos com a vida real dos alunos e o fornecimento de feedback construtivo, de forma a incentivar o interesse e o envolvimento ativo dos alunos na sua aprendizagem. Boruchovitch (2009), citada por Ribeiro (2011), entende que “a motivação, em concreto, não é somente uma característica própria do aluno, mas também mediada pelo professor, pelo ambiente de sala de aula e pela cultura da escola.” (p. 3). Segundo ainda esta autora, “das distintas formas de promover a motivação, a principal é que o próprio professor seja um modelo de pessoa motivada.” (Ribeiro, 2011, p. 3). Daqui se pode inferir, então, que a postura e o estilo do professor são, também, fatores decisivos que podem influenciar os níveis motivacionais dos alunos.

Sendo a motivação um fator essencial para a aprendizagem dos alunos. Para a promover torna-se, então, importante perceber as necessidades e interesses individuais de cada aluno e criar ambientes de aprendizagem que promovam a autonomia, o envolvimento e a colaboração. Quando os estudantes estão motivados, estão mais

propensos a envolverem-se, a persistirem e a alcançarem melhores resultados. Por conseguinte, é fundamental adaptar as abordagens de ensino e as estratégias pedagógicas, de forma a estimular, e a sustentar, a motivação dos alunos, promovendo um ambiente propício ao seu envolvimento e à busca ativa pelo conhecimento. Por outro lado, a falta de motivação contribui para uma aprendizagem superficial, para o desinteresse e, até mesmo, para o abandono escolar. Ao identificar e abordar alguns fatores externos e ambientais que podem afetar negativamente os alunos, os educadores podem contribuir para a criação de ambientes de aprendizagem mais saudáveis, inclusivos e mais propícios ao sucesso académico, profissional e pessoal dos estudantes.

1.3. A INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

O conceito de inovação, e mais especificamente a inovação em ambiente escolar, é “algo” complexo, o qual é muitas vezes usado de forma abusiva e indiscriminada. Pintassilgo e Andrade (2019) consideram mesmo tratar-se “de uma noção complexa, problemática, polissémica, difícil de delimitar” (p. 188) e que, segundo ainda os mesmos autores, “tem sido, muitas vezes, usada como uma espécie de slogan.” (idem).

No que se refere a inovação pedagógica, somos colocados muitas vezes perante uma situação paradoxal, onde a inovação pedagógica e a tradição pedagógica caminham lado a lado. Muitos projetos atuais, e outros no passado, considerados altamente inovadores, poderão não ser novidades absolutas, pois muitos deles baseiam-se em correntes de pensamento tradicionais, “caracterizados por uma forte tradição pedagógica” (Pintassilgo e Andrade, 2019, p. 197), ou são apenas uma reformulação de práticas e conceitos anteriormente estabelecidos. Todos, ou quase todos, os projetos educativos mais conhecidos, e considerados mais inovadores, no panorama português, desde o século passado, não são, segundo alguns autores (Pintassilgo e Andrade (2019), inteiramente originais, estando intimamente relacionados com algumas correntes de pensamento tradicionais. Pintassilgo e Andrade (2019), fazendo referência a Rousseau¹, defendem “que uma experiência nunca é «inteiramente original», estando subjacente a ela a

¹ Oelkers, Jurgen. «La Reformpädagogik au seuil de l’histoire». Em L’Éducation Nouvelle et les enjeux de son histoire. Actes du Colloque International des Archives Institut Jean-Jacques Rousseau. L’Éducation Nouvelle, au-delà de l’histoire hagiographique ou polémique, editado por Daniel Hameline, Jürgen Helmchen e Jurgen Oelkers, 31-63. Bern: Peter Lang, 1995

«continuidade» de um «património comum», de «uma forte tradição pedagógica» ou de «uma base sedimentar de ideias pedagógicas».” (p. 197). Este autores reforçam esta ideia ao afirmarem que “não há práticas que sejam boas em absoluto, sem articulação com a história ou com a cultura.” (Pintassilgo e Andrade, 2019, p. 189). Daqui se pode inferir, então, que existe mesmo uma relação paradoxal entre a tradição, ou a continuidade, e a inovação. Alguns dos exemplos de projetos considerados mais inovadores e com mais projeção no contexto nacional, referidos por Pintassilgo e Andrade (2019), são os casos da Escola Oficina Nº 1 de Lisboa, os Jardins-Escola João de Deus, A Torre e a Escola da Ponte. Estas escolas são consideradas, quase por unanimidade, vanguardistas, inovadoras e inspiradoras, sendo todas elas também muito diferentes entre si. Contudo, todas elas têm, no seu projeto educativo, inspiração em correntes de pensamento e movimentos ideológicos tradicionais, ou como referem Pintassilgo e Andrade (2019), “fazem parte de verdadeiras tradições de inovação pedagógica, com décadas de história, sendo algumas delas mais que seculares.” (p. 209), como é o caso da Educação Nova, da pedagogia Freinet² ou da Cartilha Maternal de João de Deus, entre outras. Estes exemplos mostram que é possível a conjugação destes termos, à partida dicotómicos, na construção de projetos educativos de sucesso, de vanguarda e de referência para uma sociedade: tradição e inovação.

Para abordarmos o conceito de inovação temos de ter em atenção alguns aspetos importantes, nomeadamente o contexto espacial e temporal de algo considerado inovador, ou seja, é preciso termos em atenção o local e a altura, pois, algo que pode ser considerado inovador num determinado local, em determinada altura, noutra local e/ou noutra altura pode já não o ser. Pintassilgo e Andrade (2019) referem que “Uma prática ou experiência que mostrou ter sucesso num determinado tempo ou lugar não pode ser transposta tal e qual para outro tempo ou lugar.” (p. 189). Portanto, intimamente relacionado com o conceito de inovação surge também o conceito de subjetividade. Pintassilgo e Andrade (2019) sugerem ainda que, ao invés de serem replicadas e transpostas para outros contextos, estas “práticas ou experiências inovadoras devem, antes, inspirar-nos, servir-nos de exemplo, de modo a que nos apropriemos criativamente delas, as interpretemos, as possamos traduzir, e não transferir, para os nossos contextos.” (Pintassilgo e Andrade,

² Célestin Freinet (1896-1966) foi um pedagogo francês criador do movimento da escola moderna, o qual defendia uma escola centrada na criança. Em Portugal, a partir de meados do século XX, a pedagogia Freinet tornou-se a fonte de inspiração para o desenvolvimento de um conjunto de experiências inovadoras.

2019, p. 189), sendo que, segundo os mesmos autores, a inovação pedagógica se deverá traduzir num “processo de escolher as práticas mais adequadas a cada momento, a cada grupo de alunos, de refletir sobre elas na tentativa de inovar” e que se trata ainda de “um processo incessante e que implica um trabalho empírico permanente da parte dos professores, um verdadeiro trabalho de bricolagem, situável entre a obra do artesão e a do artista” (Pintassilgo e Andrade, 2019, p. 189).

Inovação e Reforma

Quando estamos a falar de inovação, torna-se também importante distinguirmos os conceitos de «inovação» e «reforma». Uma inovação pedagógica caracteriza-se como um processo, contínuo, e não apenas uma alteração pontual, que “consubstancia uma mudança intencional, voluntária e deliberada” (Pintassilgo e Andrade, 2019, p.188) por parte de uma pessoa ou um grupo de pessoas, com vista à introdução de mudanças efetivas nas práticas pedagógicas. Por outro lado, uma reforma é, normalmente, imposta pelas lideranças ou pelos poderes políticos, numa lógica de “*top-down*”, contrariando, desta forma, o conceito de processo contínuo e voluntário. Como referem Cabral e Alves (2018), citando Crozier (1979), “não se pode mudar a sociedade por decreto” (p.7). Para existir uma mudança real e inovação nas práticas educativas, e segundo Cabral e Alves (2018), “São necessárias outras condições, outras estratégias, outras ações que mobilizem as comunidades educativas (...) para que vejam as vantagens das mudanças enunciadas e as queiram adotar, monitorizar e melhorar.” (p. 7). Segundo ainda estes autores, “só uma prática de escuta, de proximidade, de apoio efetivo, de reconhecimento, de valorização, de lideranças inspiradoras, de criação de melhores condições de trabalho pode augurar o sucesso das ‘mudanças’ anunciadas.” (p. 8). Segundo Messina (2001) “a inovação é algo aberto, capaz de adotar múltiplas formas e significados, associados com o contexto no qual se insere.” (p. 226), assim como, e referindo-se a Fullan (2000), “tem-se reafirmado a idéia de que a inovação é antes um processo que um acontecimento” (p. 227). De acordo ainda com Messina (2001) “inovar consiste, antes de mais nada, em uma disposição permanente em direção à inovação ou de inovar a inovação.” (p. 227).

Independentemente das inúmeras definições que se possam obter, inovação comporta sempre uma mudança planificada, consciente e deliberada, num determinado contexto espaço-temporal, para “fazer as coisas melhor” (Bolívar, 2003, citado em Costa e Almeida, 2019, p. 2). Algumas instituições, reconhecidas mundialmente pela sua importância e integridade, também fazem referência a este termo. “Segundo a OCDE, o

termo inovação designa ideias novas e mudanças positivas que se ajustam aos esforços visando a realização dos objetivos definidos e envolve todos os setores do sistema educativo.” (Schultz, 2008, p. 5). Lento et al (2018) referem o seguinte:

É neste sentido que temos versões assumidas por instituições internacionais, como as da UNESCO, em que inovação é “uma mudança intencional destinada a melhorar um sistema educativo”, ou a da OCDE, em que inovação é “uma tentativa que visa, consciente e deliberadamente, introduzir uma mudança no sistema com a finalidade de o melhorar”

(Lento et al., 2018, p. 178).

Pintassilgo e Andrade (2019), referindo-se a Canário (2005), afirmam que “a inovação é entendida (...) como «um processo singular», que tem lugar num «contexto organizacional específico», designando, assim, «processos de mudança endógenos às escolas”, assim como “há «uma relação muito próxima e direta entre os que concebem, decidem e executam» as tais práticas ou experiências inovadoras.” (p. 190), ou seja, a inovação é um processo único que ocorre dentro de um contexto organizacional específico (neste caso, a escola). Refere-se a processos de mudança internos nas escolas onde, normalmente, existe uma relação íntima e direta entre aqueles que tentam colocar em prática essas práticas, ou experiências, inovadoras. Estas práticas inovadoras, que ocorrem em contexto escolar, segundo ainda Pintassilgo e Andrade (2019), “para além de diversificadas, tendem a ser parcelares ou setoriais (afastando-se assim da ideia de reforma global do sistema)” (p. 190), ou seja, são específicas em determinadas áreas ou sectores, podendo abranger apenas uma, ou várias dimensões da vida escolar, como o currículo, as práticas pedagógicas, as estratégias de aprendizagem, os recursos educacionais, as formas de gestão e a interação com o meio social, entre outras (Pintassilgo e Andrade, 2019, p. 190). Os mesmos autores defendem ainda que “a inovação surge como um atributo de práticas educativas que procuram questionar, relativizar ou subverter uma ou um conjunto de dimensões da chamada forma escolar.” (p.191).

A Forma Escolar

A autoria do conceito de “Forma Escolar” é atribuída aos professores catedráticos franceses Guy Vincent, Bernard Lahire e Daniel Thin, no seu artigo de 2001 intitulado

“Sobre a história e a teoria da forma escolar”. Segundo Pintassilgo e Andrade (2019), e de acordo com os catedráticos franceses, “a forma escolar surge como uma espécie de modelo teórico ou paradigma através do qual são sistematizadas e enfatizadas algumas das principais características da escola moderna” (p.183). Ou seja, o conceito de Forma Escolar refere-se à concepção que uma sociedade tem relativamente à Escola, à instituição escolar ou à educação formal. Refere-se a uma organização estruturada e institucionalizada que abrange a configuração das escolas enquanto instituições de ensino. A forma escolar pode, assim, abranger diversas áreas, tais como a divisão de turmas por níveis, a definição de horários e períodos de aulas, a utilização de salas de aula como espaços de ensino, entre outros elementos que caracterizam a estrutura tradicional das escolas. A forma escolar estabelece uma estrutura hierárquica e organizada para a transmissão de conhecimentos e a realização de atividades educativas. Algumas características associadas ao conceito de “Forma Escolar” são apresentadas por Pintassilgo e Andrade da seguinte forma:

Entre essas características podemos indicar a construção de um universo próprio e separado para a infância e para a juventude, uma organização racional e homogênea do tempo escolar, a delimitação de um espaço fechado e quadriculado para as atividades educativas, um conjunto seccionado de saberes a transmitir, uma sequência ritualizada de atividades de ensino e aprendizagem envolvendo tanto alunos como professores ou um corpo de regras definindo os comportamentos esperados da parte dos diversos atores e circunscrevendo os lugares de poder.

(Pintassilgo e Andrade, 2019, p. 183)

Estes autores referem também que este conceito não deverá configurar uma estrutura rígida e imutável, pelo contrário, deverá configurar uma estrutura suficientemente flexível de forma a conseguir comportar as mudanças e as inovações tão necessárias ao desenvolvimento e evolução das sociedades modernas. Citando mais uma vez Vincent, Lahire e Thin, Pintassilgo e Andrade (2019) apresentam aqui a expressão “*penser le changement*” (p. 184) para se referirem às mudanças que podem, e devem, ocorrer dentro de algumas componentes da Forma Escolar, mas “sem pôr em causa, pelo menos até um certo nível, a coerência do conjunto.” (Pintassilgo e Andrade, 2019, p. 185). Os autores alertam ainda para a possibilidade da existência de várias formas escolares

“diferentes em relação à forma escolar convencional, aquela em que sempre pensamos quando falamos de escola.” (p. 185), contudo, e apesar de apresentarem características específicas, todas as formas escolares apresentam características indissociáveis e comuns, “ou seja, o que é indissociável de uma outra maneira de pensar a escola e a escolarização.” (Pintassilgo e Andrade, 2019, p. 186).

Importa aqui referir também que o conceito de forma escolar, tal como foi apresentado originalmente, o qual surgiu para dar resposta às “necessidades de integração social colocadas pelas sociedades modernas” (Pintassilgo e Andrade, 2019, p. 184) centradas “na figura do cidadão e no ideal aglutinador do Estado-Nação.” (Idem) representa, segundo os autores “uma construção teórica e estrutural”, sendo que “As escolas reais nunca atingiram a perfeição desse modelo; sempre combinaram dimensões que nos remetem para realidades bem mais híbridas e complexas.” (Pintassilgo e Andrade, 2019, p. 184).

Gramática da Escola

O conceito de “Gramática da Escola” foi traduzido do termo original “*grammar of schooling*”, apresentado pelos historiadores americanos David Tyack e Larry Cuban, que o utilizaram na sua obra “*Tinkering toward utopia: a century of public school reform*” (Cambridge: Harvard University Press, 1998). Este conceito pretende caracterizar a organização e a estrutura formal da escola. De acordo com Pintassilgo e Andrade (2019) “Essa gramática consubstanciaria um conjunto de hipotéticas regularidades organizacionais de que são exemplo a segmentação do tempo e do espaço, a graduação dos estudantes, a fragmentação do currículo em saberes insulados ou uma organização pedagógica centrada na classe e no protagonismo do professor.” (p. 186).

Pintassilgo e Andrade salientam a importância da flexibilidade e da relativização do conceito. Apesar de se referir ao termo “gramática”, que na sua definição tradicional nos remete, muito resumidamente, para a aprendizagem da língua através de um conjunto de regras rígidas que devem ser seguidas, o conceito de Gramática da Escola não deve ser interpretado “como uma estrutura absolutamente sólida e imutável” (Pintassilgo e Andrade, 2019, p. 186) o que, logo à partida, poderia condicionar as tentativas de inovação, reforma ou mudança, levando a situações de resistência e oposição, o que se verifica, ainda, amiúde nos tempos atuais.

O Modelo Escolar

Um outro conceito que interessa estudar, e intimamente relacionado com os conceitos apresentados antes, é o de “Modelo Escolar”. De uma forma geral, pode-se afirmar que no mundo ocidental a educação segue o modelo educativo curricular, o qual preconiza que “aprender e educar são atividades que se destinam às franjas de população mais jovens e consiste, tendencialmente, num mecanismo de transmissão-assimilação de informações referentes, maioritariamente, a temáticas científicas.” (Antunes, 2004, p. 5), tornando-se a educação num processo de preparação para a vida, que ocorre principalmente durante a infância e a juventude. Segundo Pintassilgo e Andrade (2019), referindo-se Barroso (1995), este conceito coloca o ênfase nas seguintes dimensões: “a graduação escolar, a consideração da classe como núcleo essencial da organização pedagógica e um ensino magistral que dá corpo a uma pedagogia coletiva” (p. 187). De acordo ainda com este autor, trata-se de uma “forma peculiar e expressiva como sendo o «ensinar a muitos como se fossem um».”, por conseguinte, “«a classe torna-se, assim, o módulo de base de todos os arranjos organizacionais – espaciais, temporais, pedagógicos, etc. – que modelam a estrutura escolar».” (Pintassilgo e Andrade, 2019, p. 187).

O conceito de Modelo Escolar refere-se a uma abordagem que tenta descrever e definir a organização e o funcionamento das escolas, englobando alguns aspetos específicos como a filosofia educativa, os princípios e as práticas pedagógicas, a estrutura curricular, a relação professor-aluno, a avaliação, entre outros elementos que moldam a determinada instituição ou sistema educativo. Um Modelo Escolar pode ser baseado numa das várias correntes educativas (Anexo I), como como o modelo tradicional, o modelo construtivista, o modelo Montessori, o modelo Waldorf, o modelo de aprendizagem ativa, entre outros, sendo que cada modelo possui características específicas que o distingue, nomeadamente no que se refere ao projeto educativo, aos métodos de ensino, à interação entre os participantes e a conceção do próprio processo de ensino e aprendizagem. O Modelo Escolar pode ser comparado a um guia, ou manual, para a conceção e implementação das práticas educativas, a forma como os conteúdos são lecionados, as estratégias e os métodos de ensino são aplicados, as interações entre os membros da comunidade escolar e o ambiente físico e social da escola. Este pode, então, desempenhar um papel fundamental na criação de um ambiente propício às aprendizagens e ao cumprimento dos objetivos e metas educativas estabelecidas pela instituição ou sistema de ensino.

É amplamente aceite que o modelo de educação mais tradicional, muito característico nas escolas portuguesas, principalmente durante o séc. XX, hoje em dia está cada vez mais ultrapassado: alunos em carteiras individuais em filas, aulas expositivas, conhecimento centrado nos professores e provas para avaliação de desempenho, entre outras características. Obviamente, é do conhecimento geral, já desde os últimos anos do sec. XX, que este modelo está completamente esgotado, ultrapassado e obsoleto, já não é eficiente e não responde minimamente às necessidades da sociedade atual, denominada de Sociedade da Informação e do Conhecimento, caracterizada por uma forte componente tecnológica e em constante e acelerada evolução. Com o advento deste novo paradigma social, a necessidade de novos equipamentos, novas teorias educacionais, novos modelos de educação e novas práticas educativas vão proliferando e ocupando cada vez mais espaço nas escolas, um pouco por todo o mundo. Urge, então, uma reforma profunda no sistema, ao invés de pequenas mudanças, alterações e reformas avulso que se têm verificado ao longo dos anos. Estas pequenas mudanças, normalmente impostas por decreto e pelos poderes políticos, não se consubstanciam nas alterações preconizadas, pelo contrário, normalmente são sinónimo de mais carga burocrática, menos tempo disponível e menos práticas ativas de ensino. Muitas das vezes, o anúncio de uma reforma no modelo escolar é sinonimo de resistência e de instabilidade, junto dos alunos, dos professores e das famílias. O modelo escolar é de extrema importância para qualquer professor quando pretende introduzir um novo método pedagógico. A receptividade (ou a falta dela) que o professor encontra num determinado contexto depende fortemente do tipo de cultura e organização escolar que é seguido, contribuindo diretamente para o sucesso ou fracasso da inovação. Obviamente que, nos modelos escolares tradicionais, a continuidade é, naturalmente, mais aceitável do que a inovação. Apesar de estar intimamente relacionado com os conceitos Forma e Gramática, o conceito de Modelo Escolar possui uma característica muito importante e que o distingue dos demais, o dinamismo. Isto mesmo é afirmado por Pintassilgo e Andrade (2019), referindo-se mais uma vez a João Barroso, segundo os quais “o dinamismo deste modelo escolar é reconhecido pelo autor e isso tem fortes implicações no entendimento que podemos dar às inovações educativas” (p. 187). As características dos modelos tradicionais relacionadas com a solidez, rigidez e tradição, podem configurar-se como obstáculos que podem dificultar a mudança e a introdução de inovações no sistema. Torna-se aqui pertinente introduzir também, e na sequência dos conceitos abordados antes, o tema da resistência à mudança.

A resistência à mudança

Como já foi referido antes, a inovação em ambiente escolar surge como um conjunto de práticas educativas que procuram questionar, relativizar ou subverter uma ou um conjunto de dimensões da chamada forma escolar. Este, traduz-se num “processo de produção de mudanças na vida escolar” (Pintassilgo e Andrade, 2019, p. 191) que vão tentar contrariar a “tese que sustenta a grande estabilidade da gramática da escola” (Idem). Esta tese pode ser então uma explicação para os casos de resistência e oposição a algumas tentativas de reforma em alguns locais. Segundo Pintassilgo e Andrade (2019) esta tese pode “explicar a resistência, tanto do sistema como dos atores (em particular, os professores), às várias tentativas de reforma.” (p. 186). A Escola, sendo uma instituição de vital importância em qualquer sociedade, é também por muitos considerada uma organização com uma estrutura formal bastante rígida, indo ao encontro dos conceitos de “Forma Escolar” e “Gramática Escolar”. Estes conceitos, apesar das grandes alterações verificadas nas sociedades nos últimos anos, mantêm-se estáveis, e enraizados nas sociedades atuais.

A Inovação Pedagógica pode definir-se como um processo de introdução de novas abordagens, métodos, estratégias e tecnologias, em ambiente escolar, numa tentativa de melhorar a qualidade do ensino e das aprendizagens, que se vai adaptando às necessidades dos alunos e ao contexto em constante evolução. Mas, quando se pensa em “Inovação”, pensa-se quase automaticamente em “Mudança”, e em mudança está implícito “passar ou transitar de uma situação ou de um estado ou condição para outro.” (Messina, 2001, p. 228) sendo que esta transição pode ser encarada pelos atores tanto como ameaçadora como desafiante. Num cenário deste tipo “surge de forma imediata a relação com promessas e também com tensões.” (Messina, 2001, p. 228). Ou seja, quando se fala em mudança está sempre implícito um sentimento de expectativa mas também de tensão, pois implica um certo afastamento dos hábitos instituídos, com padrões habituais, o que normalmente está relacionado com um certo conforto. Messina (2001) refere que “Mudar implica desnaturalizar ou distanciarmo-nos do habitus que nos constitui, que é tão estruturante quanto estruturado, separarmo-nos desses modos de sentir, pensar e agir.” (p. 228). A autora refere ainda que “Mudar altera a regra, o regime ou o modo como organizamos nossas vidas” (p. 228) reforçando a ideia de que a mudança está normalmente relacionada com um distanciamento do que é habitual e confortável, com incerteza e insegurança. Esta autora reforça ainda esta ideia ao afirmar que os momentos

de mudança estão normalmente relacionados com uma “ruptura inevitável com o habitus.” e, ainda, “Por isso, é lugar-comum falar do medo ou da resistência à mudança.” (p. 228).

Os professores e os educadores são os atores fundamentais num cenário de mudança, e inovação, em ambiente escolar, devendo-se atribuir a estes profissionais “um papel central nos processos de mudança”, assim como “não haverá melhora sem os professores.” (Messina, 2001, p. 231). Relativamente a este assunto, Messina (2001) refere ainda que “os professores devem ser especialistas no processo de mudança e grande parte da formação deve consistir em formá-los para a mudança.” (p. 231). Por outro lado, e citando Fullan (2000), esta autora afirma que “Os professores caracterizam-se como pessoas que têm sobrecarga de tarefas, que realizam seu trabalho em condições de fragmentação e isolamento, em especial isolados de outros adultos, que estão sempre exaustos e sem esperança e que contam com poucas oportunidades de reflexão” (p. 231). A autora reforça ainda que “A pressão pelo imediatismo e a sobrecarga são as armadilhas da vida cotidiana que dificultam a mudança.” (p. 231). Obviamente que não se pode falar dos professores, ou educadores, de forma isolada, mas sim como uma parte integrante de um universo, a Instituição Escolar, a qual, por sua vez, deve ter bem definido um plano de ação, uma estratégia, o seu Projeto Pedagógico. Segundo Schultz (2008), este deverá “ser consolidado em um documento que detalhe as diretrizes de todo o processo e as expectativas da comunidade escolar.” (p. 4), o qual deve servir também como uma ferramenta de apoio às chefias “para que a gestão não corra ao sabor das circunstâncias e da improvisação.” (p. 4). Segundo o autor, este documento deve ser considerado “um guia para a ação política e pedagógica” (p. 4), o qual “atende ao diagnóstico da realidade escolar, define os objetivos e as metas e determina as atividades a serem desenvolvidas em função das prioridades.” (p. 4) e ainda, o qual “deve também expressar a cultura da escola, seus valores, os modos de pensar e agir das pessoas que o elaboraram.” (p. 4).

O Projeto Educativo e a Liderança

O Projeto Educativo é, então um instrumento de gestão, o qual deve ser utilizado pela “Gestão Escolar”, pelas chefias, para pôr “em prática o processo organizacional para atender ao projeto” (Schultz, 2008, p. 4). A equipa de gestão, “diretor”, assessores, conselho pedagógico e gestão intermédia, tem um papel fundamental. As equipas de gestão deverão empenhar-se fortemente na procura de flexibilidade e autonomia. Esta autonomia está muito plasmada atualmente na figura do Diretor, o qual “oficializa a auto-

organização, a participação coletiva dos atores inseridos no processo de planejamento e avaliação e não pode se sujeitar ao controle do Estado” (Schultz, 2008, p. 3).

As características do líder, do diretor, são então, muito importantes no processo, de colocar em prática o Projeto Educativo. De acordo com Schultz (2008), citando Valerien (1997), “A qualificação e a motivação do diretor de escola são [...] a dimensão que mais atenções requer, não só porque o diretor é o polo integrador de todos, mas também porque é o elemento determinante da eficácia da ação educativa” (p. 4). Cabral e Alves (2020) referem que “A liderança nas organizações escolares é crucial para a inovação no ensino e na aprendizagem” (p.34), tornando-se num pilar fundamental para a promoção de estratégias concertadas de ação e para o envolvimento individual e coletivo dos diferentes atores. O diretor deverá ser visto como um líder, que deverá interagir com a sua equipa, atuando efetivamente como um agente de mudança, transformação e desenvolvimento e, ainda, que “desempenhe um papel catalisador, que preveja soluções, que conheça as condições do meio e os atores desse ambiente escolar; que ele possa inspirar, estimular, orientar e provocar um clima necessário à criatividade.” (Schultz, 2008, p. 3). Uma liderança clara promove a descentralização, o que, por conseguinte, significa maior autonomia. Uma maior autonomia resulta no fortalecimento e na consolidação das relações com a comunidade, escolar e local. De acordo com Schultz (2008) “A gestão, assim, transforma-se num espaço onde todos podem aprender permanentemente.” (p. 5) portanto, um espaço democrático e participativo. Mas, para se tornar num espaço democrático e participativo, onde todos podem participar e aprender ativamente, a escola deve procurar e fomentar constantemente práticas e estratégias inovadoras “no contexto de suas atuações prático-pedagógicas e culturais, sob pena de permanecer na exclusão social e no fracasso escolar como um todo, se assim não o fizer” (Schultz, 2008, p. 5).

No entanto, a inovação acarreta consigo, frequentemente, sentimentos de desconforto, de confronto e resistência à mudança, por parte dos atores envolvidos, o que torna extremamente desafiante a implementação de novas formas de atuação em ambiente escolar. Por isso, torna-se essencial uma grande flexibilidade e capacidade de adaptação por parte dos participantes nessa inovação. Os processos de mudança, normalmente, acarretam consigo sensações ambíguas e dicotómicas, envolvendo as emoções dos participantes: por um lado, estes são colocados perante um novo paradigma, o desconhecido, o que traz sempre algum desconforto; por outro lado, acarreta também

alguma expectativa, em melhorar, em evoluir. Por tudo isto, a introdução da inovação na escola e a consolidação das mudanças não são tarefas simples de serem adotadas em ambiente escolar. A resistência à mudança ainda é uma realidade comum a muitos contextos escolares, nomeadamente quando se trata da introdução de práticas e estratégias conducentes a inovações pedagógicas, existindo várias razões que podem explicar este sentimento de resistência à mudança na educação. Esta pode ser fruto de múltiplos fatores, como por exemplo:

Tradição e familiaridade

Muitas vezes, os métodos tradicionais são considerados eficazes, pois têm sido usados desde há muito tempo. Um apego a essas práticas familiares pode gerar resistência à mudança, pois as pessoas tendem a sentir-se confortáveis e seguras com aquilo a que estão habituadas.

Medo do desconhecido

Introduzir inovações pedagógicas implica mudar, adotar algo novo e desconhecido. Isto pode causar ansiedade e preocupação entre os participantes, pois, temem que mudança poderá resultar numa perda do controlo, mais trabalho ou resultados desconhecidos.

Falta de recursos e suporte

Implementar inovações pedagógicas, muitas das vezes, requer investimento em recursos, como tecnologia, materiais pedagógicos novos e formação. A falta destes recursos pode gerar alguma resistência, na medida em que pode levar a sentimentos de sobrecarga e impreparação para a adoção das mudanças propostas.

Cultura organizacional

As instituições educativas podem ter uma cultura enraizada que valoriza a estabilidade e a conformidade. Nestes casos, a mudança tende a ser vista como algo disruptivo, ou ameaçador, para a ordem estabelecida, levando assim a um sentimento de resistência.

Incerteza sobre eficácia

Os participantes podem apresentar alguma resistência à mudança quando não têm a convicção de que a inovação proposta será eficaz. Nestes casos preferem aderir ao *status quo* em vez de arriscarem a adoção de uma nova abordagem, que ainda é desconhecida.

Superar a resistência à mudança requer, então, uma abordagem cuidadosa e estratégica. É importante fornecer informações claras sobre os benefícios da mudança e da inovação pedagógica, envolver os educadores no processo de tomada de decisão, oferecer apoio e formação adequados, e mostrar evidências concretas de como a mudança pode melhorar os resultados educativos. A colaboração entre todas as partes interessadas, incluindo educadores, chefias, alunos e pais, também é essencial para uma implementação bem-sucedida das inovações pedagógicas. Para existir uma mudança real e inovação nas práticas educativas, e segundo Cabral e Alves (2018), “São necessárias outras condições, outras estratégias, outras ações que mobilizem as comunidades educativas (...) para que vejam as vantagens das mudanças enunciadas e as queiram adotar, monitorizar e melhorar.” (p. 7). Segundo ainda estes autores, “só uma prática de escuta, de proximidade, de apoio efetivo, de reconhecimento, de valorização, de lideranças inspiradoras, de criação de melhores condições de trabalho pode augurar o sucesso das ‘mudanças’ anunciadas.” (p. 8).

Considero a Escola um lugar de eleição para promover a mudança e a inovação, assim como considero que a maioria do corpo docente atual está disposto e preparado para aceitar novos desafios de uma forma natural. Mas torna-se necessário olhar também para as condições que estes profissionais têm à sua disposição para que tal aconteça. Sendo um profissional da educação, vivenciando todos estes aspetos no meu quotidiano, tenho uma noção concreta e otimista quanto à inovação em ambiente escolar, estando de acordo com Pintassilgo e Andrade (2019), quando referem “que a escola vai sendo, afinal, permanentemente reinventada pelos professores no trabalho quotidiano com os seus alunos, ideia esta que tem subjacente, mais uma vez, a valorização dos atores e da sua ação no nível micro de contextualização.” (p. 191).

Podemos assumir a inovação como o processo de introdução de práticas diferentes ao nível dos sistemas educativos, do desenvolvimento curricular, da pedagogia e, por conseguinte, da própria estrutura organizativa, num determinado contexto, levada a cabo por grupo de pessoas, de forma intencional e voluntária, com o objetivo de se obterem melhorias efetivas no sistema de ensino. A Inovação Pedagógica pode ser considerada, então, um processo, ou conjunto de processos, que procuram transformar a forma como o ensino é conduzido, com o objetivo principal de proporcionar uma aprendizagem mais efetiva e significativa para os alunos. Esta abordagem reconhece ainda que a educação precisa de estar em constante evolução, de forma a acompanhar as mudanças na

sociedade, na economia, na tecnologia, e em todos os outros sectores, bem como as necessidades e as expectativas dos alunos.

Uma das características indissociáveis da inovação pedagógica é a utilização das novas tecnologias e de novas metodologias de ensino para a criação de ambientes educativos mais colaborativos e interativos. Este paradigma inclui, obviamente, o uso de dispositivos móveis, plataformas de ensino online, jogos educativos, recursos digitais e outras ferramentas que permitem aos alunos aceder e explorar conteúdos de forma mais dinâmica e participativa. Outra das características de um cenário de inovação pedagógica é a ênfase nos conteúdos baseados em projetos e na resolução de problemas, ao invés do tradicional método de ensino centrado no professor. Ambientes deste tipo contribuem para que os alunos sejam mais ativos no processo de aprendizagem, adquirindo e desenvolvendo competências no trabalho em equipa, na comunicação, na criatividade e no pensamento crítico.

Ambientes inovadores dão ênfase a uma personalização dos conteúdos, tendo em consideração as diferenças individuais de cada aluno. Isto significa que os professores devem adaptar a sua abordagem, para dar resposta às necessidades específicas de cada aluno, considerando os seus ritmos de aprendizagem, interesses e competências. Contudo, os processos de mudança não se devem limitar apenas às tecnologias e às metodologias de ensino. Estes deverão incluir forçosamente uma mudança na cultura educativa, onde os professores são incentivados a trabalhar em equipa, de forma colaborativa e cooperativa, partilhando experiências e conhecimentos, a refletir sobre a sua própria prática e onde a avaliação é vista como uma oportunidade de aprendizagem, em vez de ser utilizada apenas como um meio de classificar os alunos.

Finalmente, é importante referir que a Inovação Pedagógica não é uma mudança fácil ou rápida. Requer um compromisso de longo prazo dos educadores e líderes educativos, bem como investimentos em tecnologia, formação de professores e mudanças estruturais nas instituições de ensino. No entanto, os benefícios a longo prazo para os alunos e para a sociedade como um todo podem ser significativos, com uma educação mais adaptada às necessidades e às expectativas da era moderna.

CAPÍTULO II - O ENSINO PROFISSIONAL

O Ensino Profissional é caracterizado por um forte vínculo com o mundo profissional, focado no desenvolvimento de competências técnicas e práticas que preparam os alunos para o exercício de uma profissão a médio prazo, permitindo ainda a possibilidade de prosseguimento de estudos. Esta modalidade de ensino proporciona aos estudantes uma formação mais específica e direcionada para as necessidades do mercado de trabalho, com ênfase na aplicação prática do conhecimento. O Ensino Profissional tem também como objetivo fornecer uma base sólida de competências transversais, como o pensamento crítico, o trabalho em equipa, comunicação efetiva e a capacidade de resolução de problemas. Estas, são competências essenciais para que os alunos se tornem profissionais bem-sucedidos, cidadãos responsáveis e plenamente integrados na sociedade. Este vertente de ensino torna-se então numa abordagem equilibrada e valiosa para a educação, pois alinha a formação dos alunos com as necessidades do mercado de trabalho, fornecendo-lhes as capacidades e os conhecimentos necessários para se tornarem bons profissionais na sua área, ao mesmo tempo que permite a opção de continuarem os seus estudos, se assim o desejarem.

2.1. O ENSINO PROFISSIONAL EM PORTUGAL

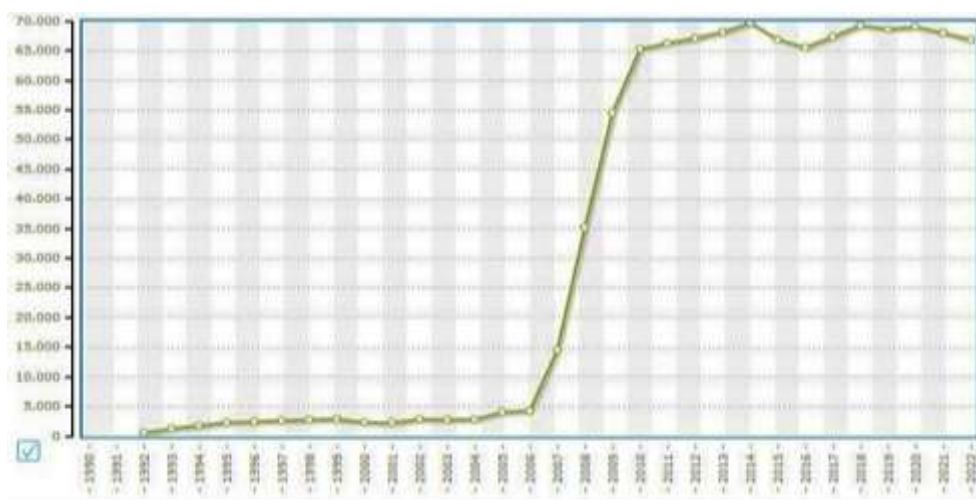
“Ao longo das últimas cinco décadas, temos assistido a uma presença, cada vez mais consistente, do ensino profissionalmente qualificante no sistema educativo português. A atual abertura das escolas secundárias da rede pública à educação e formação profissional tornou-se um facto incontornável, com a última revisão curricular do ensino secundário a permitir um arrojado salto no seu desenvolvimento, ao qual não é alheia a sua crescente valorização e consolidação no contexto da acção educativa.”

(Cerqueira & Martins, 2011, p. 123)

Nos últimos anos verificou-se um acentuado aumento do número de alunos a frequentar as vias profissionalizantes, assim como um aumento desta oferta formativa

pelas escolas, tanto do sector público como do sector privado. Cerqueira e Martins (2011) referem que “Com o incentivo à educação e formação profissional na ordem do dia, verificou-se um acentuado aumento do número de alunos a frequentar as vias profissionalizantes, que chegou a atingir 1/5 dos alunos inscritos no ensino secundário.” (p. 138). Como se pode constatar, o número de alunos que optam por cursos profissionais tem vindo a crescer significativamente nos últimos anos, indiciando uma confiança dos alunos e das famílias nesta modalidade de ensino, enquanto alternativa de formação capaz de proporcionar diferentes perspetivas, quer a nível de inserção qualificada no mercado de trabalho, quer para a continuação de estudos superiores.

Gráfico 1 - Alunos matriculados no Ensino Profissional Público



Nota. Evolução alunos matriculados no ensino sec. público – Ensino Profissional. Fontes de Dados: DGEEC/ME-MCTES - Recenseamento Escolar; Fonte: PORDATA; Última atualização: 2023-06-29.

Gráfico 2 - Alunos matriculados no Ensino Secundário Público



Nota. Evolução alunos matriculados no ensino sec. Público - Via de Ensino/Cursos Gerais. Fontes Dados: DGEEC/ME-MCTES - Recenseamento Escolar; Fonte: PORDATA; Última atualização: 2023-06-29.

No contexto atual, torna-se imperativo trabalhar para aumentar a motivação dos alunos, principalmente nos Cursos Profissionais, para a aquisição de aprendizagens significativas. Tal cenário torna-se, então, num dos desafios mais relevantes que os docentes enfrentam na atualidade, não podendo limitar-se a exigí-la aos alunos. O ensino profissional é, hoje em dia uma escolha muito popular entre os alunos do ensino secundário, pois consideram que se trata realmente de uma trajetória educacional enriquecedora, que vai proporcionar mais oportunidades profissionais e que oferece um currículo com ênfase em disciplinas mais práticas e estimulantes. Ou seja, uma formação académica mais prática e mais experimental. Consideram ainda que se trata de uma via mais “facilitadora” para a conclusão do Ensino Secundário. Como revela um estudo realizado por Pinto, Delgado e Martins (2015), que refere “que se trata de um percurso de ensino formativo que não só permite uma “saída profissional” como inclui um “currículo académico com disciplinas mais práticas e motivadoras” e também mais “facilitador à conclusão do 12º ano” (p. 13), conclusão retirada do estudo realizado com alunos do Ensino Profissional.

2.2. OS ALUNOS E O “ESTIGMA” DO ENSINO PROFISSIONAL

Um dos grandes problemas que afeta ainda o ensino profissional é o facto de estar associado a um estereótipo de aluno, o que pode acarretar alguns preconceitos e tende a desvalorizar esta modalidade de ensino. Existe a perceção de que os cursos profissionais são para os "excluídos do sistema", para alunos sem capacidades de prosseguir estudos mais generalistas, ideia reforçada por Costa (2010), ao afirmar que “por isso os cursos profissionais são vistos como a alternativa para os maus alunos, os mais mal comportados, os que têm “dificuldades de aprendizagem”, ou seja, uma escola de segunda categoria.” (p. 55). Por vezes os alunos são encaminhados para esta via de ensino porque simplesmente lhes são identificadas algumas dificuldades, consideradas impeditivas da sua continuidade na via de ensino regular, ou como refere Costa (2010) “estão nos cursos profissionais os “excluídos do sistema”, não por vontade própria, mas porque o próprio sistema os empurrou para este tipo de ensino, quando não lhes reconhece capacidade para prosseguir estudos mais generalistas.” (p. 55). Devido a estas ideias pré-concebidas, muitos alunos do ensino profissional são “rotulados” como alunos difíceis e com dificuldades, o que pode levar a um estigma negativo em relação ao seu potencial de

sucesso. Este estigma contribui para a criação de uma realidade na qual os próprios alunos passam a aceitar essa visão como verdadeira. Infelizmente, esse estigma pode acompanhá-los ao longo do seu percurso escolar, desmotivando-os em relação às tarefas escolares e à própria escola, levando-os a acreditar que não conseguirão alcançar sucesso no seu percurso educativo. Este estigma associado ao ensino profissional contribui para um desinteresse generalizado, desencorajando os estudantes a empenharem-se e a dedicarem-se aos estudos, afetando negativamente a sua motivação e autoestima.

Alguns estudos realizados neste âmbito revelam que a grande maioria dos alunos que constituem os Cursos Profissionais são provenientes de famílias das designadas “classes populares” da sociedade. No estudo realizado por Pinto, Delgado e Martins (2015) estão caracterizados os lugares de classe, os quais “são definidos pela associação das variáveis “situação na profissão”, “profissão” e “nível de escolaridade” (p. 12), ou seja, remete para “profissão dos pais com a situação na profissão e o nível de habilitações.” (p. 12). Segundo este estudo, a maioria dos alunos são oriundos de famílias com baixos níveis de escolarização ou com a escolaridade básica mínima, pelo que “As perspectivas de futuro desses alunos são o mundo do trabalho após a conclusão do ensino profissional.” (Pinto, Delgado e Martins, 2015, p. 12). Este estudo, segundo os próprios autores, “revelou, ainda, que as turmas dos cursos profissionais são formadas por muitos alunos provenientes de Cursos de Educação e Formação e por alunos que concluíram o Ensino Básico com percursos marcados por insucessos com retenções.” (p. 14). Ainda segundo os autores, são jovens “maioritariamente com origem em famílias com baixas expectativas em relação à escola e ao futuro dos seus educandos.” (p. 18). Tratam-se, então, de alunos que demonstram uma elevada falta de motivação em relação à escola e às matérias mais teóricas do currículo, sentindo-se ainda mais desiludidos quando colocados perante conteúdos, disciplinas, ou estilos de ensino, mais teóricos, pois esperavam encontrar uma abordagem académica mais prática e experimental.

2.3. OS PROFESSORES E O ENSINO PROFISSIONAL

A maioria dos estudos realizados evidenciam ainda um facto importante, o de que uma grande parte dos professores que lecionam aos cursos profissionais manifestam alguma insatisfação e, por vezes, até alguma angústia, em lecionar estes cursos. Tal deve-

se principalmente a duas razões principais: uma é, sem dúvida, o estigma associado a estes cursos e ao perfil dos alunos, ou seja, à representação negativa que têm desta via de ensino; outra é o facto de sentirem dificuldades na adaptação aos princípios psicopedagógicos e à estrutura modular deste sistema, para os quais não receberam formação adequada. Para esta situação contribui, também, o facto de serem frequentes situações de desmotivação, desinteresse e de alguma indisciplina que se verificam em contexto de sala de aula, principalmente nas disciplinas mais teóricas do currículo. Outra evidência retirada de alguns estudos realizados é a de que prevalece, na opinião dos docentes, “a convicção de que o objetivo principal dos cursos profissionais é o combate às taxas de insucesso e de abandono escolar, permitindo manter na escola alunos que pura e simplesmente não se identificam com os cursos científico-humanísticos.” (Pinto, Delgado e Martins, 2015, p. 17), fatores que não contribuem em nada para a satisfação, motivação e a realização pessoal e profissional dos professores.

CAPÍTULO III - O PROGRAMA ERASMUS+ NA FORMAÇÃO DOS ALUNOS DO ENSINO SECUNDÁRIO

“A mobilidade internacional de alunos não é um fenómeno novo: desde o fim da Segunda Guerra Mundial, foi promovida por instituições políticas e ONG com o objetivo de promover o entendimento internacional, a paz e o diálogo intercultural. (...)”

(SchoolEducationGateway, 2020).

3.1. ORIGEM, EVOLUÇÃO E ESTRUTURA

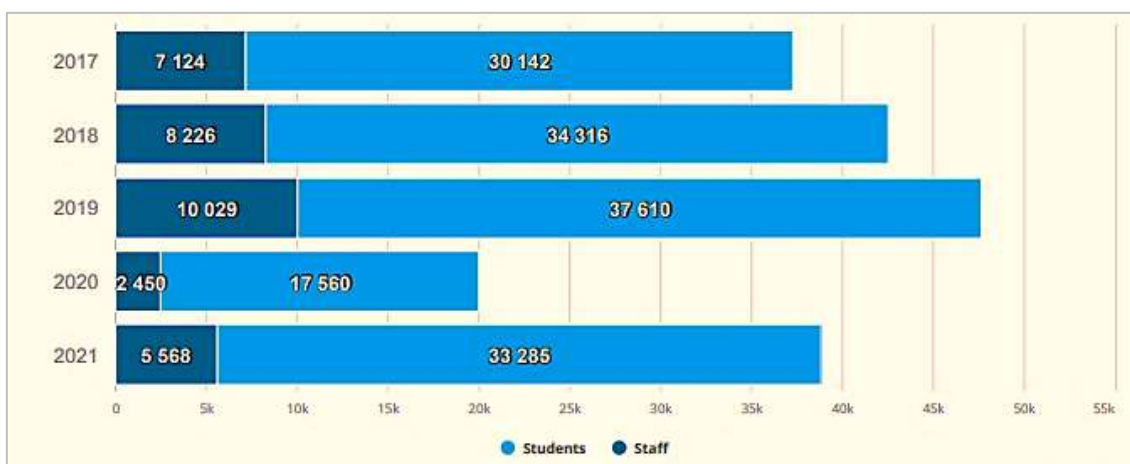
O programa Erasmus foi criado em 1987 pela Comissão Europeia, com o objetivo de promover a mobilidade de estudantes universitários e a cooperação entre instituições de ensino superior europeias. Atualmente é considerado o maior e mais abrangente programa de mobilidade académica do mundo. De acordo com Câmara e Pinto (2021) “Atualmente 34 países fazem parte do programa, que é considerado o maior e mais abrangente do mundo, seja em número de beneficiários ou de instituições participantes.” (p. 292).

O acrónimo “ERASMUS” é constituído pelas iniciais da designação oficial do programa: *European Region Action Scheme for the Mobility of University Students*. O nome ERASMUS é também uma homenagem ao filósofo e humanista holandês do século XVI, Erasmo de Roterdão, que estudou em várias universidades europeias durante sua vida. Segundo Vale, Cachinho e Morgado (2019), esta designação confere mesmo uma “Justa homenagem a Erasmo de Roterdão, elegendo-o como (...) não apenas um dos programas mais bem-sucedidos da construção europeia e do que ela tem representado como caminho de cooperação e de paz, em particular desde o pós II Guerra Mundial, mas como instrumento de europeização e da sua persistente renovação.” (p. 9).

Desde o ano da sua criação, com 3244 estudantes de onze nacionalidades diferentes a usufruir deste programa pela primeira vez, estima-se que mais de mais de 9 milhões de pessoas já beneficiaram deste programa. Segundo dados oficiais da Comissão Europeia, citada por Sette-Câmara e Pinto (2021), ao longo dos anos de vigência do programa ERASMUS, já cerca de “10 milhões de pessoas participaram de programas de mobilidade no âmbito do Programa Erasmus, em diversas partes da Europa.” (p. 292).

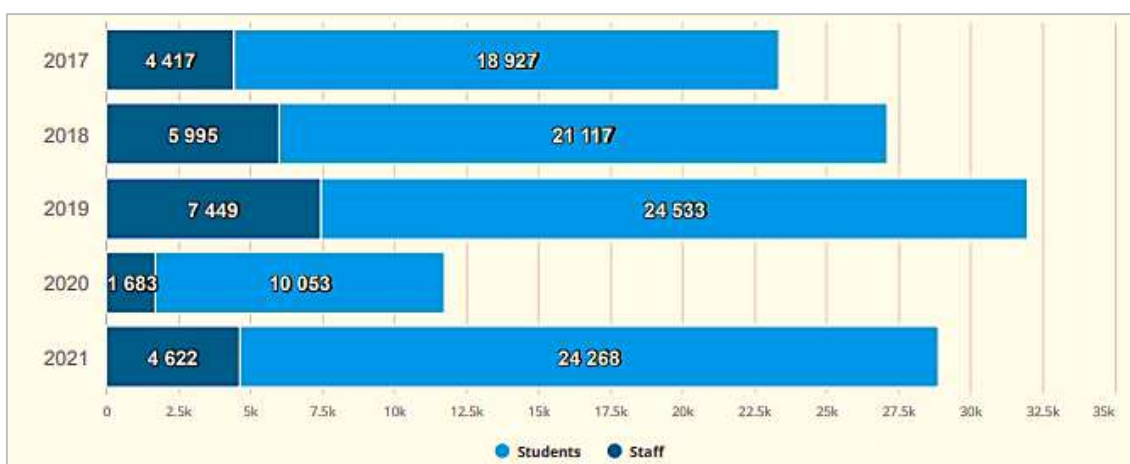
Portugal foi um dos países que se juntou a esta iniciativa desde a sua criação, sendo atualmente um dos 10 países que atrai mais participantes. Vale, Cachinho e Morgado (2019) corroboram esta ideia, afirmando que “Portugal foi um dos países que adotou o programa desde a sua criação e faz hoje parte dos 10 países a atrair mais participantes.” (p. 9). Os mesmos autores referem ainda: “De 25 estudantes que em 1987 participaram no Erasmus, passamos para praticamente 6000, (...). Por junto, mais de 110 mil estudantes portugueses participaram no Erasmus.” (Vale, Cachinho e Morgado, 2019, p. 9), o que é bem representativo da evolução verificada na procura deste programa por parte dos estudantes, neste caso, portugueses. Apesar de poder ser considerado um número bastante expressivo, segundo ainda estes autores, trata-se de um valor que fica “bastante aquém do que seria desejável alcançar em termos de percentagem do conjunto dos estudantes portugueses.” (p. 9).

Gráfico 3 - Participantes estrangeiros que viajam para Portugal



Nota: *Erasmus+ in numbers Portugal*. Evolução do número de participantes estrangeiros que entram em Portugal. Fonte de dados: *European Commission, Erasmus+ in Portugal in 2021 - Statistics on mobility, cooperation and other data*. [Erasmus+ in Portugal in 2021 | Erasmus+ \(europa.eu\)](https://ec.europa.eu/erasmus-plus/erasmus-in-portugal-in-2021)

Gráfico 4 - Participantes portugueses que viajam para fora



Nota: *Erasmus+ in numbers Portugal*. Evolução do número de participantes portugueses que vão para o estrangeiro. Fonte de dados: *European Commission, Erasmus+ in Portugal in 2021 - Statistics on mobility, cooperation and other data*. [Erasmus+ in Portugal in 2021 | Erasmus+ \(europa.eu\)](https://ec.europa.eu/erasmus-plus/erasmus-in-portugal-in-2021)

Este programa foi criado inicialmente para permitir que estudantes do ensino superior de países membros da União Europeia (UE) pudessem estudar em outros países europeus. Desde então, o programa evoluiu, passando a incluir países fora da UE, além de expandir as oportunidades de mobilidade para outras áreas, como estágios em empresas e programas de intercâmbio para professores e funcionários universitários. Destinado inicialmente apenas ao Ensino Superior, evoluiu, adaptando-se a uma nova

conjuntura política, económica e social e a um novo contexto europeu, ampliando o seu “raio de acção” até para países fora da União Europeia, países parceiros, com os quais estabeleceu protocolos de colaboração, “acompanhando a percepção do seu visível impacto nos diversos domínios, confirmando, com justa aspiração, a sua capacidade de gerar sucessivas oportunidades.” (Vale, Cachinho e Morgado, 2019, p. 9).

Em 2014, início da sua edição 2014-2020, foi renomeado para ERASMUS+ (ou ERASMUS *Plus*), para refletir a sua expansão para outras áreas de educação e formação, além do ensino superior. Segundo a própria Comissão Europeia “O «+» destina-se a recordar que o programa apoia mais setores do que apenas o ensino superior, como fez nas suas origens.” (European Commission, 2023). Este, passou a integrar “todos os programas de mobilidade da União Europeia em matéria de educação, formação, juventude e desporto.” (Sette-Câmara e Pinto, 2021, p. 297). Desta forma, passou a integrar num único programa várias vertentes da sociedade, nomeadamente a educação, a formação, a juventude e o desporto. Vale, Cachinho e Morgado (2019) referem ainda que “O Programa Erasmus+ passou assim a abranger todos os sectores da aprendizagem ao longo da vida, contemplando o ensino escolar, o ensino superior, a formação profissional, a educação de adultos, as atividades para jovens, a formação no âmbito do desporto amador e o voluntariado.” (p. 9).

Este programa passou a integrar então outros programas já em vigência na União Europeia, ficando todos agrupados numa única entidade. Tostes e Silva (2019) referem que entre os programas que integram agora o “novo” ERASMUS, ou seja, o ERASMUS+, destacam-se o próprio Erasmus (ensino superior); o Leonardo da Vinci (educação e formação profissional); o Comenius (ensino primário e secundário); o Grundtvig (educação de adultos); o programa Jean Monnet (integração europeia); o Erasmus Mundus (ensino superior); entre outros programas na área da educação, formação, juventude e desporto. (p. 4).

Ao longo dos anos, o programa Erasmus tornou-se então um dos mais bem-sucedidos e populares programas de intercâmbio de estudantes do mundo, com mais de 10 milhões de pessoas (estudantes, professores e outros profissionais) abrangidas desde a sua criação. O programa continua a crescer e evoluir, fornecendo novas oportunidades para estudantes, professores e outros profissionais em toda a Europa e mais além. De acordo com Fernanda Rollo, Secretária de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior no período entre 26/11/2015 e 17/10/2018, citada por Vale, Cachinho e Morgado

(2019), a aposta continuada no programa ERASMUS e a sua dinamização por parte das entidades competentes significa “a proclamação persistente de uma cultura livre, progressista e inclusiva, comprometida com valores humanistas e universalistas, que nos devem inspirar e orientar, especialmente na formação das gerações mais jovens. Uma cultura, em suma, de tolerância e multiculturalismo.” (p. 10). O sucesso do programa ERASMUS é amplamente reconhecido em todo o mundo. Segundo a própria Comissão Europeia “O Programa Erasmus+ é uma das histórias de sucesso mais notáveis da União Europeia.” (European Commission, 2022, p. 5). Câmara e Pinto (2019), citando Calvo (2014), referem mesmo que “é o programa de mobilidade acadêmica mais conhecido e bem-sucedido já desenvolvido pela União Europeia.” (p. 297). Por seu lado, Tostes e Silva (2019), baseando-se em Feyen e Krzaklewska (2012), e na própria Comissão Europeia, referem que os números estudados e apresentados “sempre crescentes, converteram o programa em uma das iniciativas mais visíveis e políticas promovidas pela União Europeia (UE) mais conhecidas e mais valorizadas pelos cidadãos na região.” (p. 3). Na figura 1, abaixo, estão representados alguns dos números referentes ao programa.

Figura 1 – Dados e Estatísticas acerca do Erasmus+



Nota. Retirado de European Comision, 2023. *Erasmus+ in 2021 had a total budget of €2,9 billion, with 19,000 projects, around 71,000 organisations and close to 649,000 participants in mobility activities.* <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/resources-and-tools/statistics-and-factsheets>

O programa ERASMUS, para além do seu forte impacto ao nível da educação, formação, mobilidade e cooperação no espaço europeu, contribuiu fortemente para o fortalecimento da identidade europeia. Este programa tem sido um dos principais responsáveis pelo aumento da consciencialização e do sentimento de pertença à comunidade europeia entre os estudantes europeus, o que contribui para um maior apoio à integração europeia e ao fortalecimento da identidade europeia. Promovendo a internacionalização da educação e facilitando uma formação multinacional, apresenta uma nova perspetiva aos jovens e estudantes europeus, a de que estes “não fazem parte apenas de um modelo nacional de educação, mas sim de uma extensa região e uma multiplicidade de oportunidades de formação.” (Tostes e Silva, 2019, p. 3).

O Erasmus contribui também para a promoção de valores comuns, como o respeito pelos direitos humanos, a democracia e o Estado de Direito, os quais são fundamentais para a União Europeia. Ao permitir que estudantes, professores e profissionais de diferentes países europeus estudem, trabalhem e vivam juntos, o programa Erasmus ajuda a promover a compreensão e a valorização da diversidade cultural e linguística da Europa e contribui para o desenvolvimento de um sentimento comum de solidariedade europeia. Segundo diversos autores e publicações internacionais, o programa pode ser encarado como uma das principais políticas europeias de consolidação de valores comuns, símbolos, cultura e identidade regional para a União Europeia. Tostes e Silva (2019) defendem isso mesmo, ao afirmarem que a “sua simples existência já tem funcionado como uma estratégia de aumento de visibilidade da União, reforçando sua coesão social, suas políticas e significados.” (p. 3). Câmara e Pinto (2021) corroboram esta ideia, afirmando que “a mobilidade académica, especialmente o Programa Erasmus, apresenta-se como uma política comunitária de integração europeia.” (p. 292).

Com efeito, o programa, concebido inicialmente para a mobilidade de estudantes do ensino superior no espaço europeu, devido á sua continuidade e aprofundamento, teve um impacto muito visível noutras áreas, que ultrapassaram as fronteiras da cooperação entre instituições de ensino e a mobilidade de estudantes, “refletindo-se na construção de redes europeias e transnacionais de cooperação académica, cultural, científica e empresarial à escala europeia e mundial.” (Vale, Cachinho, Morgado, 2019, p. 9). Câmara e Pinto (2021), citando Lesjak et al. (2015), reforçam esta ideia, referindo que “O sucesso do Programa Erasmus contribuiu para que a política de mobilidade académica na Europa

fosse incorporada em diferentes acordos e documentos institucionais da União Europeia, refletindo-se na viabilização e ampliação de políticas públicas em diferentes áreas relacionadas com a mobilidade, como a educação e o turismo.” (p. 292).

A mobilidade na educação pode ter um impacto significativo na vida dos estudantes. Ao permitir que os alunos estudem em diferentes locais e interajam com pessoas de diferentes culturas, a mobilidade pode fornecer ainda uma experiência educacional mais ampla e diversificada, que pode levar a uma maior compreensão do mundo e de si mesmo. Além disso, a mobilidade académica também ajuda a promover a ideia de uma Europa unida e coesa, na medida em que estudantes e professores podem experimentar a diversidade cultural e linguística da Europa e, deste modo, possam desenvolver um sentimento de identidade europeia partilhada. No Guia do Programa ERASMUS+ podemos consultar todas as informações acerca das ações e atividades abrangidas pelo programa. Neste documento estão descritas todas as ações, para período de 2021-2027, para alcançar os objetivos preconizados. Estas ações são aqui designadas por «Acção-Chave» e estão numeradas, do número 1 ao número 3 (Anexo II).

As atividades relacionadas com a secção «Ação-chave 1», intitulada de “Mobilidade Individual para Fins de Aprendizagem”, relacionam-se com as atividades de mobilidade destinadas a “alunos, estudantes, estagiários, aprendizes/formandos, aprendentes adultos e jovens” e também “ao pessoal, aos técnicos de juventude e aos profissionais envolvidos nos domínios da educação, da formação e da juventude” (European Commission, 2021, p. 39). De acordo ainda com este documento, prevê-se um impacto bastante significativo nos sistemas educativos europeus.

A mobilidade é, então, o foco principal para o programa, a qual é referida em todos os objetivos específicos preconizados. Estes estão devidamente descritos no sítio oficial do programa:

- *promover a mobilidade individual e de grupo para fins de aprendizagem;*
- *promover a mobilidade para fins de aprendizagem não formal e informal e a participação ativa entre os jovens;*
- *promover a mobilidade para fins de aprendizagem do pessoal da área do desporto.*

(European Commission, 2023)

De acordo com o sítio oficial do programa Erasmus+ para Portugal, trata-se de um programa que visa oferecer “a milhões de europeus a oportunidade de estudar, estagiar, ter formação e ganhar experiência no exterior.”, o qual “não se destina apenas a estudantes, está aberto a todas as pessoas e organizações ligadas às áreas da Educação, Formação, Juventude e Desporto e a todos os públicos nos campos da educação e da formação, formais ou não formais.” (Erasmus + Portugal, 2022).

Um projeto de mobilidade no âmbito do programa Erasmus é, então, um projeto que permite a estudantes, professores, estagiários e outros profissionais da área da educação, viagem para outro país europeu para estudar, ensinar, realizar um estágio ou formação profissional. Assim, este oferece a possibilidade a qualquer estudante e outros profissionais de realizar um estágio no estrangeiro, por um determinado período, em empresas, centros de investigação ou instituições de ensino superior, em contexto de trabalho. Os projetos de mobilidade são geralmente coordenados pelas instituições de ensino ou empresas envolvidas e podem ter uma duração de alguns meses a um ano. Para participar num projeto de mobilidade, os indivíduos têm de estar matriculados numa instituição de ensino participante e cumprir os requisitos de elegibilidade definidos pelo programa. Além disso, as instituições de ensino e as empresas precisam de estar registadas no programa Erasmus e ter acordos de cooperação com outras instituições ou empresas no exterior.

O programa Erasmus oferece financiamento aos participantes para cobrir os custos de viagem, alojamento e subsistência durante a mobilidade, bem como suporte linguístico e de integração, para facilitar o ajustamento a um novo ambiente cultural e linguístico. O programa contempla, assim, o apoio para o aperfeiçoamento das competências ao nível das línguas estrangeiras, antes e durante a permanência no estrangeiro. Esta vertente do programa, designada por Apoio Linguístico em Linha (OLS) “proporciona aos participantes em atividades de mobilidade a oportunidade de avaliarem os seus conhecimentos de duas línguas, bem como de frequentarem cursos de línguas em linha destinados a melhorar as suas competências.” (European Commission, 2021, p. 40).

O programa Erasmus+ destina-se a pessoas de todas as idades e níveis de experiência, incluindo estudantes universitários, estagiários, aprendizes, jovens voluntários, professores, formadores, investigadores e profissionais de organizações sem fins lucrativos ou do setor público: “Os indivíduos constituem a principal público-alvo do Programa. Contudo, o Programa chega a estas pessoas principalmente através de

organizações, instituições, organismos ou grupos que organizam atividades deste tipo.” (Erasmus + Portugal, 2022). Para participar num projeto no âmbito do programa Erasmus+, é necessário que as pessoas sejam provenientes de um país elegível e estejam matriculadas ou empregadas numa organização participante no programa Erasmus+ no seu país de origem: “Todas as organizações ou estabelecimentos que atuam nas áreas de educação e formação podem, de várias formas e em diferentes graus, beneficiar do Programa e transmiti-lo ao seu público.” (Erasmus + Portugal, 2022). O programa Erasmus+ é muito abrangente, permitindo que alunos, estudantes, formandos, professores, formadores, etc., possam beneficiar do seu propósito. O sítio oficial do programa em Portugal refere o seguinte:

“Erasmus+ um Programa para todos

O Erasmus+ oferece a milhões de europeus a oportunidade de estudar, estagiar, ter formação e ganhar experiência no exterior. O Programa não se destina apenas a estudantes, está aberto a todas as pessoas e organizações ligadas às áreas da Educação, Formação, Juventude e Desporto e a todos os públicos nos campos da educação e da formação, formais ou não formais. Erasmus+ é um Programa aberto, e que permite a todos os cidadãos participar.”

(Erasmus+ Portugal, 2022).

Contudo, os indivíduos não podem candidatar-se diretamente, e de forma individual, podem fazê-lo apenas através da sua instituição, onde se encontram a estudar ou a trabalhar, e desde que esta seja uma «organização participante». As organizações participantes podem assumir diversas formas, nomeadamente associações, estabelecimentos de ensino, instituições, grupos informais de jovens envolvidos num projeto e trabalhadores por conta própria. Desta forma, o programa abrange dois tipos de intervenientes: “os «participantes» (indivíduos que participam nas atividades do projeto Erasmus+ e que podem receber parte da subvenção da UE destinada a cobrir os seus custos de participação) e as «organizações participantes» (European Commission, 2021, p. 31). Os tipos de projetos no âmbito do Erasmus, são muito diversificados, e destinam-se a «grupos-alvo» específicos.

Abrangência geográfica

Criado em 1987 pela Comissão Europeia, e com foco na Europa, O programa Erasmus+ “está aberto ao mundo desde 2015, existindo neste momento 200 países participantes ou parceiros no Programa.” (Erasmus+ Portugal, 2022), sendo considerado atualmente “o maior e mais abrangente programa de mobilidade acadêmica do mundo” (Câmara e Pinto, 2021, p. 295). Esta característica acentuou-se na última edição, a qual abriu as oportunidades deste programa a países fora da Europa. O programa Erasmus+ abrange os países membros da União Europeia, bem como a Noruega, Islândia, Liechtenstein, Macedónia do Norte, Sérvia, Turquia, Montenegro e Reino Unido (para os projetos iniciados antes de 31 de dezembro de 2020). Além disso, o programa também oferece oportunidades para parcerias com países parceiros de outras partes do mundo, como a África, Ásia, América Latina e Médio Oriente.

3.2. A MOBILIDADE ACADÊMICA

“A mobilidade dos alunos é a pedra angular da internacionalização da educação escolar.”

(School Education Gateway, 2020)

A mobilidade dos alunos e a internacionalização do ensino são algumas das características principais do programa Erasmus desde a sua génese. Fernanda Rollo, Secretária de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior no período entre 26/11/2015-17/10/2018, em 2017, na altura da comemoração dos 30 anos de vigência do programa, citada por Vale, Cachinho e Morgado (2019), referiu que “Foi tempo de comemorar esse grande programa de mobilidade e programa-chave da Comissão Europeia” (p. 10). A mobilidade académica na Europa foi, principalmente a partir da segunda metade do século XX, um tema importante, ganhando mesmo espaço como uma política comunitária, e o programa Erasmus foi, e ainda é, um dos principais instrumentos para promovê-la. Relativamente a este assunto, Câmara e Pinto (2021) referem que “A promoção da internacionalização e a mobilidade internacional passaram a ser considerados elementos importantes de uma política de ensino superior, implementada de forma conjunta pelas universidades, governos nacionais dos países europeus e,

especialmente, pela União Europeia e outros atores supranacionais.” (p. 297), dando ênfase à ideia de que a mobilidade dos estudantes e a internacionalização das instituições do ensino superior, numa fase inicial, passam a fazer parte da agenda política europeia, surgindo também como uma estratégia para a promoção do sentimento de identidade europeia e, ao mesmo tempo, fortalecer os laços europeus e o suporte à integração. Câmara e Pinto (2021) salientam que “Neste contexto, as atividades relacionadas com a mobilidade acadêmica desempenharam um papel importante na esperança de que um maior conhecimento de outros países e culturas ajudasse a reduzir os preconceitos e aumentar a simpatia por outras formas de vida e de pensamento” (p. 298). Ainda relativamente a este tema, os mesmos autores referem que o programa ERASMUS “surgiu como o resultado de um esforço coletivo de um conjunto de países europeus que reconheceram a importância da mobilidade acadêmica como um mecanismo de promoção da cooperação intraeuropeia e de maior internacionalização da educação superior na Europa.” (p. 298).

A agenda para a “Educação e Formação 2010”, lançada pela Comissão Europeia em 2000, com o objetivo de criar um sistema de educação e formação mais eficiente e eficaz na Europa até 2010, preconizava já a mobilidade e a cooperação europeia como um dos seus objetivos concretos para a educação. Entre as principais prioridades da agenda constava o fortalecimento da dimensão europeia da educação e formação, através da promoção da mobilidade e da cooperação entre os sistemas educacionais (Parlamento Europeu, 2010). A agenda “Educação e Formação 2010” da União Europeia foi, entretanto, substituída pela agenda “Educação e Formação 2020”, mas continua a dar ênfase a uma melhoria na qualidade e a eficácia dos sistemas de educação e formação na União Europeia, tornando-os mais adequados às necessidades dos indivíduos e do mercado de trabalho. Esta refere que um dos objetivos principais é o de “Tornar a ALV³ e a mobilidade em realidade;” (Direcção-Geral do Ensino Superior, 2023). Este documento refere ainda que “a mobilidade entre as IES⁴ e os empregadores (setor público, privado, sociedade civil) é uma ferramenta eficaz para o intercâmbio de conhecimentos e inovação com a indústria e outras organizações e pode envolver pessoas a todos os níveis.”.

³ ALV – Aprendizagem ao Longo da Vida

⁴ IES – Instituições de Ensino Superior

O próprio Tratado sobre o Funcionamento da União Europeia (TFUE), que surge na sequência do Tratado de Lisboa, apresenta nos artigos 165º e 166º “as bases normativas para a ação da União Europeia no domínio da juventude, apontando a mobilidade internacional como um objetivo para os Estados membros.” (Câmara e Pinto, 2021, p. 300). O nº 2, do artigo 165º, refere que a ação da União Europeia para os jovens tem por objetivo “desenvolver a dimensão europeia na educação, nomeadamente através da aprendizagem e divulgação das línguas dos Estados membros,” bem como “incentivar a mobilidade dos estudantes e dos professores, nomeadamente através do incentivo ao reconhecimento académico de diplomas e períodos de estudo” (Jornal Oficial da União Europeia, 2010, p. 120). Por sua vez, o artigo 166º refere num dos seus pontos que a ação da União Europeia tem por objetivo “facilitar o acesso à formação profissional e incentivar a mobilidade de formadores e formandos, nomeadamente dos jovens” assim como “estimular a cooperação em matéria de formação entre estabelecimentos de ensino ou de formação profissional e empresas” (Jornal Oficial da União Europeia, 2010, p. 121).

Outro sítio oficial da União Europeia, o Eur-Lex, o portal de acesso à legislação da União Europeia, refere também que o espaço europeu tem uma visão comum para as políticas educativas, no que se refere à mobilidade e à aprendizagem ao longo da vida, afirmando que “até 2025, todos devem ter acesso a uma educação e formação de qualidade, num verdadeiro espaço europeu comum da aprendizagem. Aprendentes e professores devem poder circular facilmente entre os sistemas de ensino dos diferentes Estados-Membros, e deverá assistir-se a uma vulgarização da cultura da aprendizagem ao longo da vida.” (Eur-Lex, 2023).

O programa Erasmus foi criado inicialmente com o objetivo de promover e incentivar a mobilidade de estudantes e professores do Ensino Superior, assim como para fomentar a colaboração entre Universidades, e outras instituições relacionadas com o Ensino Superior, no espaço europeu. Contudo, a partir de 2014, início da sua edição 2014-2020, o programa agora designado por ERASMUS+ (ou ERASMUS *Plus*), expandiu a sua área de ação para outras áreas de educação e formação, para além do Ensino Superior, nomeadamente para o Ensino Secundário e para o Ensino Profissional. Verifica-se então, a partir desta altura, que a mobilidade internacional de alunos nestes níveis de ensino, no decorrer dos últimos anos, é um fenómeno educativo que tem ganho cada vez mais destaque. Trata-se, assim, da possibilidade de estudantes que frequentam o Ensino Secundário ou o Ensino Profissional, irem estudar ou realizar um estágio profissional

noutro país por um determinado período de tempo, geralmente alguns meses ou um ano letivo completo.

Embora possa apresentar significados diversos, a mobilidade de alunos pode referir-se a “um conjunto de programas educativos que proporcionam mobilidade física temporária a nível internacional para um ou mais alunos.” (School Education Gateway, 2020). Significa ainda “a possibilidade de efetuar parte dos seus estudos e/ou um estágio numa outra universidade/empresa, através de Programas/enquadramentos como o Programa Erasmus+, o Programa Almeida Garrett, Acordos de Cooperação, entre outras iniciativas.” (Universidade do Minho, 2023). Câmara e Pinto (2021) referem-se a este fenómeno “como o deslocamento de estudantes, professores e pesquisadores para países diferentes de onde residem, com a finalidade de estudo, ensino ou pesquisa, assumindo durações e propósitos variados.” (p. 291). Por outras palavras, pode-se definir a «Mobilidade Académica» como uma estadia num país estrangeiro, durante um período de tempo predefinido, com uma finalidade educativa bem definida.

No âmbito do Programa ERASMUS+ existem várias formas de mobilidade disponíveis para estudantes, professores, estagiários e outros profissionais. No entanto, o objeto em estudo neste trabalho é a mobilidade para estudantes, mais especificamente, para estudantes dos Ensino Profissional. Neste cenário, o programa apresenta os seguintes enquadramentos: Período de Estudos Erasmus, que consiste na realização de um período de estudos numa outra Universidade Europeia parceira e Estágio Erasmus, que se refere à realização de um estágio em ambiente empresarial.

O sítio oficial do Programa Erasmus+ refere-se ao termo «Estágio (experiência laboral)» da seguinte forma: “Tempo passado numa empresa ou organização de outro país, com a finalidade de adquirir competências específicas exigidas pelo mercado de trabalho, ganhar experiência de trabalho e adquirir um maior entendimento da cultura económica e social desse país.” (European Commission, 2023).

Um estágio ao abrigo do programa Erasmus refere-se, portanto, a um período de tempo que um estudante passa numa empresa ou organização de outro país, com o objetivo primordial de promover a aquisição de competências específicas e alguma experiência profissional, relacionadas com a área de ensino frequentada e, em simultâneo, promover algum conhecimento acerca dos requisitos do mercado de trabalho europeu.

Estágio em ambiente empresarial e Formação em Contexto de Trabalho

É comumente aceite que a simples frequência de um curso, seja profissional ou superior, não é suficiente para a construção de um profissional completo. A frequência acadêmica apenas, não obstante a sua importância vital, fornece os conhecimentos teóricos fundamentais para qualquer profissão futura, no entanto estes são insuficientes no que às práticas profissionais diz respeito. Independentemente da realização de um grande número de trabalhos práticos ou teóricos, seminários e outras atividades que tentam simular a experiência profissional, tais práticas não são suficientes para que os alunos tenham um conhecimento adequado da profissão que pretendem seguir no futuro. Apenas com a experiência *in loco*, lidando com situações adversas do cotidiano num ambiente de trabalho real, os estudantes poderão ter um conhecimento mais aproximado do que os espera no futuro, caso optem por seguir essa profissão. Os estágios têm aqui um papel fulcral, sendo considerados “a forma mais eficiente de unir a prática e a teoria” (Saber Transmitir, 2021), permitindo uma vivência cotidiana da futura profissão, enquadrada pelo curso frequentado, independente da área do mesmo.

3.3. FORMAÇÃO EM CONTEXTO DE TRABALHO

“A Formação em Contexto de Trabalho tem um papel determinante na produção, na qualidade do produto ou serviço e na competitividade. Podendo resolver muitos dos problemas com que as empresas se debatem e ajudá-las a vencer os desafios da globalização é, no entanto, necessário que ela se organize e desenvolva de uma forma estruturada e sistemática.”

(Silva, 2007, p. 1)

A definição inicial para esta expressão vem já de há muitos anos atrás e, no contexto das empresas e organizações, referia-se apenas aos conhecimentos e competências adquiridas no próprio local de trabalho pelos operários e outros trabalhadores, ou ainda “de uma forma geral, às aprendizagens planeadas ou não planeadas que ocorrem no posto de trabalho ou, em sentido mais lato, em contexto de trabalho.” (Silva, 2007, p. 1). Este autor refere ainda, citando o Instituto do Emprego e da Formação Profissional em 2001, que se trata de “Formação desenvolvida no local de trabalho, em que a aprendizagem se processa mediante a execução de tarefas inerentes a

uma determinada função.” (p. 7). Esta expressão refere-se também a uma componente de um curso profissional, que consiste sobretudo num conjunto de atividades profissionais desenvolvidas num contexto efetivo de trabalho, um estágio, em empresas e organizações nacionais ou estrangeiras, supervisionadas pela escola, visando proporcionar o desenvolvimento de práticas que permitam complementar e consolidar as aprendizagens adquiridas, ou seja, a aplicação dos saberes às atividades práticas do perfil do curso ou área profissional frequentada.

A Formação em Contexto de Trabalho (FCT) é, então, um programa que combina a educação formal com a experiência prática de trabalho. Geralmente, este tipo de formação é destinado a estudantes que desejam adquirir competências numa determinada área profissional. Durante a sua formação, os alunos dos cursos profissionais, passam parte do seu tempo em sala de aula, onde recebem os conhecimentos teóricos, e outra parte em ambiente de trabalho real, cujo objetivo é o de aplicarem na prática os conhecimentos que adquiriram em sala de aula. Esta abordagem permite que os estudantes ganhem experiência prática valiosa e fiquem melhor preparados para ingressar no mercado de trabalho após a conclusão do programa. Este é o método utilizado pela vertente do ensino técnico e profissional, relacionada com os cursos profissionais de nível secundário de dupla certificação, escolar e profissional, e integram um conjunto de atividades profissionais desenvolvidas sob coordenação e acompanhamento das escolas.

De um modo geral, pode-se afirmar que a Formação em Contexto de Trabalho, também designada por Estágio em Ambiente Empresarial ou, ainda, Estágio Profissional, pretende proporcionar aos alunos/formandos dos cursos profissionais “uma experiência prática em contexto real, determinante para a aplicação de conhecimentos e desenvolvimento de competências.” (Economista, 2021) na área de atuação do curso frequentado.

Competências práticas específicas

A Formação em Contexto de Trabalho é considerada por muitos como uma das principais componentes desta modalidade de ensino, destinando-se principalmente a estudantes, jovens ou adultos, que frequentam um curso profissional, para adquirirem competências práticas e experiência num determinado setor ou profissão. Este tipo de formação é oferecido pelas escolas e outras instituições com ensino profissional, tendo como objetivo complementar a aprendizagem teórica com a aplicação prática em ambiente de trabalho real. Por outras palavras, “tem como objetivo principal a realização

de atividades profissionais enquadradas num plano de formação estruturado e sob a orientação de um/a tutor/a, inseridas em processos reais de trabalho.” (Economista, 2021), ou seja, “os alunos realizam um estágio numa instituição ou empresa da área onde realizaram a sua formação.” (Escola Profissional Bento de Jesus Caraça, 2023).

Este tipo de formação pode abranger uma ampla variedade de áreas e setores de atividade, tais como a indústria, o comércio, os serviços, a tecnologia, a saúde, o turismo, entre outros, permitindo ainda “a integração dos alunos num contexto profissional em articulação com entidades, instituições ou empresas, onde têm a oportunidade de desenvolver e aplicar os conhecimentos e competências adquiridos durante a formação escolar.” (Escola Profissional Bento de Jesus Caraça, 2023). Durante o tempo de estágio, os formandos são “convidados” e incentivados a participar nas atividades profissionais da instituição ou empresa, integrando-se, assim, numa dinâmica de trabalho real. A formação em contexto de trabalho é conduzida com supervisão e coordenação da escola, por meio de um professor orientador, juntamente com um tutor designado pela empresa, com o objetivo de “tornar a experiência o mais enriquecedora possível e ir melhorando, caso necessário, as competências e a performance geral do aluno ao longo do tempo.” (Escola Profissional Bento de Jesus Caraça, 2023), esta refere ainda “Como o saber-fazer será importante durante todo o percurso profissional ao longo da vida, toda a experiência que obtiverem será vantajosa quando chegar a hora de ingressarem no mercado de trabalho e enfrentarem novos desafios.” (idem).

Através da realização de um estágio, os jovens têm, normalmente, o primeiro contacto com o mercado de trabalho, na área profissional que escolheram e na qual ambicionam trabalhar no futuro. Esta experiência, para além de permitir a obtenção de experiência e competências profissionais exigidas pelo mercado de trabalho, é também importante na medida em que lhes permite fazer uma comparação entre a conceção que estes têm da profissão e a experiência real da mesma. Por esta altura, os jovens terão a possibilidade de fazer uma avaliação precoce das diversas opções de carreira que terão à sua disposição, o que lhes poderá facilitar a tomada de decisões, em termos profissionais, num futuro mais ou menos próximo. É através do estágio que os formandos podem ter primeiro contacto com o mercado de trabalho na área de formação escolhida. Esta primeira experiência será marcante na conceção que eles terão da profissão e na carreira que irão optar por seguir, além de lhes proporcionar a aquisição da experiência que o mercado de trabalho exige. Indivíduos que frequentaram um estágio profissional são

normalmente profissionais muito disponíveis, com vontade de aprender, de evoluir, proactivos e que sabem ouvir. Com aspirações legítimas de ingresso numa carreira de sucesso, com possibilidades de evolução e, por conseguinte, de realização pessoal e profissional, são indivíduos que procuram inspiração e orientação, caracterizando-se também por serem adaptáveis, moldáveis e flexíveis. Todas estas são características muito apreciadas pelos empregadores, os quais irão beneficiar certamente com a contratação destes profissionais qualificados. Pode-se afirmar mesmo que este tipo de formação oferece benefícios tanto para os indivíduos que participam do programa quanto para as organizações envolvidas. Os participantes têm a oportunidade de desenvolver competências específicas, ganhar experiência relevante, estabelecer contactos profissionais e aumentar suas oportunidades de emprego num mercado de trabalho cada vez mais competitivo. Por sua vez, as organizações podem identificar e preparar potenciais talentos, contribuindo desta forma para a formação de profissionais especializados e colmatando as suas necessidades de mão de obra qualificada.

Competências pessoais e sociais

Apesar de se apresentar como uma vertente essencial na formação dos jovens, permitindo a aquisição e o desenvolvimento de competências técnicas, a FCT tem também como objetivo fomentar a aquisição de competências pessoais e sociais, igualmente importantes para a o futuro profissional destes jovens. Com efeito, “a dinâmica de uma empresa não diz respeito apenas à atividade profissional que desenvolve, mas também ao ambiente de trabalho.” (Escola Profissional Bento de Jesus Caraça, 2023). Ao experienciar um ambiente de trabalho real, os jovens vão ter a oportunidade de aperfeiçoar as suas competências interpessoais, tais como: o trabalho em equipa e o relacionamento com os colegas de trabalho, a comunicação, o espírito de iniciativa e a liderança, a responsabilidade, a pontualidade e a assiduidade, a disponibilidade para aprender, entre outras. Estas competências pessoais e sociais são também fundamentais para o sucesso profissional em qualquer área, na medida em que complementam a formação técnica específica, proporcionando a adaptação às dinâmicas das empresas, a colaboração efetiva entre colaboradores, a participação na construção de ambientes de trabalho positivos e desafiantes, a aquisição de alguns hábitos de trabalho, etc. Ao enfrentarem situações adversas no quotidiano, os formandos vão ter a oportunidade de “aplicar o conhecimento adquirido, de forma colaborativa e interdisciplinar.” (Saber Transmitir, 2021). A articulação entre estas duas componentes,

técnica e comportamental, contribui indubitavelmente para a formação de profissionais mais completos, mais qualificados e mais preparados para o futuro.

Em forma de resumo, pode-se afirmar que a FCT foi concebida para combinar a teoria com a prática, a aquisição de experiência profissional, a aquisição de competências sociais e, por conseguinte, aumentar as possibilidades de sucesso no mercado de trabalho. Não existem dúvidas da importância que esta componente tem na formação dos jovens, sendo considerada mesmo um “ingrediente” essencial para a formação de profissionais cada vez mais qualificados e aptos para um mercado de trabalho global e cada vez mais exigente.

Benefícios da Mobilidade Internacional

Como já foi referido antes, a partir da sua edição 2014-2020, o programa agora designado por ERASMUS+, passou a abranger também o Ensino Secundário e o Ensino Profissional. A partir desta altura os alunos destes níveis de ensino têm acesso à mobilidade internacional, sendo-lhes dada a possibilidade de irem estudar ou realizar um estágio profissional noutro país, por um determinado período de tempo. Os alunos do ensino profissional têm, desde essa altura, a oportunidade de realizar a sua Formação em Contexto de Trabalho no estrangeiro, em empresas ou organizações por toda a Europa, desde que a escola ou instituição de ensino profissional em que estão matriculados seja elegível e participante do programa. Estes estágios são uma excelente forma de adquirir experiência profissional e melhorar as competências linguísticas e culturais. Desta forma, os estudantes podem combinar as vantagens e os benefícios da Formação em Contexto de Trabalho com os benefícios da Mobilidade Internacional.

A Mobilidade Internacional de alunos no ensino secundário e profissional traz consigo diversos benefícios. Os estudantes têm a oportunidade de vivenciar uma nova cultura, aprender ou melhorar as competências linguísticas num novo idioma, fazer novos amigos e expandir os seus horizontes. Além disso, a experiência de estudar ou estagiar noutro país pode contribuir para o desenvolvimento pessoal, académico e profissional dos alunos, assim como para o desenvolvimento das suas capacidades de adaptação e tolerância cultural. A mobilidade académica promovida pelo programa Erasmus+ também ajuda a promover o espírito europeu e a disseminar a ideia de uma Europa unida e coesa.

Alguns autores defendem mesmo que o programa Erasmus teve um duplo impacto na União Europeia. O primeiro foi, sem dúvida, na educação, na sua internacionalização e na mobilidade dos estudantes, inicialmente apenas no âmbito do Ensino Superior e do espaço comunitário. Relativamente a este tema, Tostes (2019) refere que “O primeiro impacto é o da internacionalização da educação, que se dá inicialmente apenas no âmbito comunitário e após a criação do ERASMUS+ em 2014 se abre para fora da região de integração.” (p. 2). Esta iniciativa refletiu-se de forma bastante visível e profunda nos sistemas de educação da Europa, permitindo aos estudantes vivenciar diferentes sistemas de ensino, adquirir experiência internacional e desenvolver as suas competências linguísticas e culturais. O programa veio, ainda, permitir e incentivar a colaboração entre as instituições de ensino na Europa, promovendo a transferência de conhecimento e a cooperação académica, o que veio contribuir também para a criação de uma geração de estudantes europeus mais abertos e conscientes acerca da diversidade cultural, linguística e profissional do continente. O segundo impacto relaciona-se com a coesão e a identidade europeia. Internamente, no seio dos países da união devido ao seu “potencial em funcionar como uma das políticas de consolidação de valores comuns, símbolos, cultura e identidade regional” (Tostes, 2019, p. 2). Ao promover um conjunto de experiências partilhadas, com a mobilidade e o intercâmbio cultural, o programa incentivou (e incentiva) a criação de redes de contactos e amizades entre os participantes, o que veio a contribuir para um desvanecimento de algumas barreiras culturais e o fortalecimento dos laços entre os países da União Europeia (UE). A nível externo, o programa contribuiu para um aumento da visibilidade da UE, das suas políticas, ideologias e significados que a caracterizam. Os estudantes que participam do programa Erasmus, normalmente, regressam aos seus países de origem com uma visão mais ampla e positiva sobre a Europa, e com o sentimento de pertença a uma comunidade fortalecido, o que se torna particularmente importante num contexto em que a UE continua a tentar disseminar os ideais de integração e solidariedade entre todos os seus membros. Pode-se afirmar, então, que o programa Erasmus teve um duplo impacto na União Europeia na medida em que, por um lado contribuiu para o desenvolvimento da educação e da mobilidade dos estudantes europeus, promovendo a colaboração académica e a aquisição de competências interculturais. Por outro lado, contribuiu para fortalecer a coesão e a identidade europeia, fomentando conexões e amizades entre os participantes e contribuindo para um sentimento de pertença a uma comunidade, ou seja, a uma “europeização” dos indivíduos

Tabela 1 - Benefícios da Mobilidade na Educação

Experiência Internacional	Estudar ou estagiar noutro país pode oferecer uma experiência única, permitindo aos alunos conhecer novas culturas, línguas e modos de vida. Essa exposição a um “novo mundo” pode ajudar os estudantes a desenvolver uma compreensão mais ampla e profunda do mundo e a adquirir competências culturais valiosas.
Competências Linguísticas	Estudar noutro país, num ambiente em que se fala diariamente uma língua diferente, pode ajudar os alunos a melhorar suas capacidades de comunicação noutro idioma, o que, obviamente, vai ser útil tanto no âmbito pessoal como no profissional.
Perspetivas de Carreira	A mobilidade na educação pode contribuir para um aumento da empregabilidade dos alunos, uma vez que as experiências internacionais são muito valorizadas pelos empregadores. Além disso, a mobilidade pode fornecer aos alunos a oportunidade de estudar ou estagiar em instituições e empresas de renome e aprender com professores e especialistas de destaque e credenciados na área académica frequentada.
Desenvolvimento Pessoal	A mobilidade na educação pode ajudar os alunos a desenvolver confiança, independência e adaptabilidade, bem como a construir uma rede de contactos e amizades a nível internacional, o que se pode vir a tornar numa mais-valia para as suas carreiras futuras.

Nota. Benefícios da Mobilidade Transnacional na Educação. Elaborado pelo autor.

3.3. *COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS*

Atualmente, é evidente a necessidade de os indivíduos possuírem um vasto reportório de competências que lhes permita adaptarem-se a um mundo em constante e acelerada transformação. Nos dias atuais, nos discursos dos responsáveis por todos os sectores da sociedade, seja político, sociológico, económico e educativo, é bastante evidente a necessidade de os indivíduos possuírem um amplo conjunto de competências que se adequem às exigências dos perfis profissionais emergentes no contexto de mudança que vivemos atualmente. A mobilidade transnacional, nos domínios da educação, formação e investigação parece ser uma mobilidade formativa, que apresenta vantagens sobejamente conhecidas no que respeita ao desenvolvimento de competências técnicas, específicas, sendo estas que normalmente estão na base destes intercâmbios, mas também, eventualmente, no desenvolvimento das chamadas competências transversais. As rápidas mudanças na sociedade atual, nas tecnologias, nas economias globais e nas necessidades do mercado de trabalho, exigem que as pessoas sejam polivalentes, resilientes e capazes de se atualizar constantemente, de forma que consigam, não apenas obter, mas também aplicar os conhecimentos em diferentes contextos. Esta “nova” realidade em constante transformação requer que as pessoas estejam aptas a

adquirir competências diversas e atualizadas de forma a acompanhar as necessidades de um mercado de trabalho também em constante evolução. Portanto, a valorização da educação e, por conseguinte, o desenvolvimento de competências nos indivíduos torna-se crucial para a sociedade enfrentar os desafios atuais e garantir um futuro próspero e sustentável.

A mobilidade transnacional proporciona o contacto com um leque muito vasto de situações específicas e problemas concretos, que impelem os indivíduos para a tomada de decisões rápidas e eficazes. Tomar este tipo de decisões, no contexto específico da mobilidade transnacional, implica a mobilização de competências do foro pessoal e relacional e parece poder contribuir para o seu desenvolvimento. Estas competências, designadas por competências transversais, assumem, como o próprio nome indica, um carácter transversal, polivalente e transferível, o que constitui uma mais-valia em termos de adaptação e de capacidade de intervenção no âmbito da sociedade atual e nas vindouras. Para além das competências específicas, essenciais para o exercício de qualquer atividade profissional, torna-se igualmente necessário desenvolver outro tipo de competências, de natureza mais afetiva e interpessoal. Segundo Pinho (2002) “paralelamente aos saberes e aos saberes-fazer, aparece o saber-ser, que corresponde a uma componente transversal, polivalente e transferível do conceito de competência.” (p. 45), ou seja, surge aqui uma nova dimensão aos conceitos de “competência”, uma dimensão mais pessoal ou individual. Atualmente, esta nova dimensão do conceito de competência é fundamental para o sucesso dos indivíduos, das organizações e da própria sociedade. Ao contrário das competências específicas, de determinada área ou profissão, as competências transversais são competências e conhecimentos que podem ser aplicados em diferentes contextos e situações. Estas transcendem disciplinas ou áreas de conhecimento específicas e fornecem uma base sólida para lidar com desafios complexos e a mudança constante, independentemente da área profissional ou área de atuação. Estas incluem competências cognitivas, socio-emocionais e comportamentais, tais como pensamento crítico, resolução de problemas, comunicação efetiva, colaboração e trabalho em equipa, adaptabilidade, polivalência, liderança, criatividade e ética. Atualmente, não basta ter apenas conhecimento técnico numa determinada área específica, é crucial também adquirir competências socio-emocionais, para lidar com a diversidade, promover a criatividade, a inovação e a colaboração, e para enfrentar os desafios que surgem constantemente, num mundo em constante transformação.

Na Sociedade da Informação e do Conhecimento, onde a informação está amplamente disponível, à distância de um simples clique, e o ritmo das mudanças é acelerado, as designadas Competências Transversais assumem uma importância acrescida “que nunca lhes tinha sido formalmente reconhecida e o reconhecimento da sua importância em termos profissionais tem enquadrado todos os processos de reestruturação dos designados perfis profissionais ou perfis de competências.” (Pinho, 2002, p. 33). Por conseguinte, ao desenvolverem essas competências, os indivíduos ficam melhor preparados para enfrentar os desafios e aproveitar as oportunidades que surgem na sociedade contemporânea. As competências transversais desempenham um papel crucial pois, fornecem aos indivíduos uma base sólida de competências e conhecimentos que podem ser aplicados em diferentes contextos. A sua natureza transversal, polivalente e adaptável torna-as numa mais-valia na adaptação e na capacidade de intervenção num mundo em constante transformação, de acordo com Pinho (2002) “São elas que, no fundo, permitem aos indivíduos a adaptação a um mundo de requalificação permanente e aprendizagem contínua.” (p. 63). Ao desenvolverem estas competências pessoais, os indivíduos tornam-se mais eficazes na comunicação com colegas, clientes e superiores, bem como na capacidade de trabalhar em equipa, em enfrentar desafios e em lidar com situações complexas. Estas competências acarretam consigo outra característica muito importante, que é a abertura e predisposição para a aprendizagem constante, ou seja, “englobam uma atitude permanente de aprender a aprender.” (Pinho, 2002, p. 45). Portanto, além das competências técnicas, a atenção e o investimento no desenvolvimento das competências pessoais são igualmente cruciais para o êxito profissional e pessoal de cada indivíduo e das organizações. Essa combinação de competências técnicas e pessoais é essencial para enfrentar com sucesso os desafios do mundo do trabalho em constante mudança. Pinho refere ainda o seguinte:

“desenvolver a pessoa de forma integrada, desenvolver, nomeadamente este tipo de competências, pressupõe outras modalidades de formação, para além das formais, e os processos de aprendizagem desenvolvidos fora das estruturas educativas formalizadas têm um papel fundamental em todo o processo.”

(Pinho, 2002, p. 63)

A mobilidade transnacional, incluindo períodos de estudos, formação e estágios em diferentes países, pode, de facto, influenciar o desenvolvimento de competências transversais dos indivíduos. Todas as evidências que sobressaem dos estudos e relatórios consultados apontam nessa direção, Pinho (2002) salienta isso mesmo, ao referir que “Parece certo que a mobilidade transnacional proporciona, aos indivíduos, um conjunto de situações potencialmente significativas.” (p. 64), ou seja, daqui se pode inferir que a mobilidade académica, promovida pelo programa Erasmus+, é uma ferramenta importante para a aquisição das Competências Transversais. Ao contactarem com um vasto conjunto de pessoas e em ambientes diferentes, os indivíduos têm a oportunidade de adquirir novos conhecimentos, competências e perspetivas que podem contribuir para o seu crescimento pessoal e profissional. No entanto, convém também referir que o desenvolvimento das competências aqui referidas não é automático. Torna-se necessário uma postura ativa por parte dos indivíduos, o envolvimento nas experiências oferecidas e uma reflexão acerca dessas experiências. As instituições de ensino, e outras organizações, envolvidas na mobilidade transnacional desempenham também um papel importante, na medida em que podem, e devem, fornecer um ambiente de apoio e oportunidades relevantes para o desenvolvimento destas competências.

Parece, contudo, não existir uma definição única e universalmente reconhecida para as competências transversais, por alguns autores também denominadas de *Soft Skills*. Outras definições podem ser encontradas, tais como: Competências Genéricas; Atitude de Autoformação; Competências-Chave ou Nucleares; Qualificações-Chave e *Core Skills*.

Apesar da ausência de um consenso quanto a sua designação, e da sua comprovada importância no que respeita à capacidade de adaptação dos indivíduos a contextos de mudança, todas as definições apontam para algumas características comuns, apontando para qualidades que não dependem dos conhecimentos adquiridos, que incluem o senso comum, a capacidade de se relacionar com as outras pessoas e uma atitude positiva e flexível. “Definem-se como ‘soft (moles/brandas)’ em oposição às ‘hard (duras)’, que constituem a panóplia de conhecimentos e capacidades técnicas que possui determinado trabalhador.” (Universia, 2022), referem-se ainda “a competências que se traduzem numa atitude de aprender a aprender e que levam a auto-formação.” (Pinho, 2002, p. 63).

Tabela 2 - Competências transversais ou genéricas

Competências transversais	
1. Perseverança	ultrapassar obstáculos que dificultam ou impedem alcançar os objetivos, tentando várias e de diferentes maneiras
2. Espírito de iniciativa	antes que os acontecimentos o exijam ou que alguém solicite, fazer propostas executar tarefas ou desenvolver atividades
3. Criatividade	conceber produtos originais e imaginativos ou ideias com as mesmas características
4. Espírito crítico	capacidade de pensar de forma analítica e sistemática
5. Sentido de organização	capacidade de desenvolver planos lógicos e funcionais, orientando as ações no sentido de serem alcançados objetivos
6. Autocontrolo	capacidade para se manter calmo em situações de stress ou de forte carga emotiva
7. Atitude de liderança	capacidade de se responsabilizar por um grupo, pelo seu funcionamento eficaz, sabendo gerir os diferentes interesses e motivações dos seus elementos
8. Persuasão	capacidade para convencer os outros afim de obter o seu apoio
9. Autoconfiança	sentimento de segurança ou de certeza relativamente as suas próprias capacidades e opiniões
10. Percepção e interpercepção nas relações pessoais	capacidade de sentir e pressentir as preocupações, os interesses e os estados emotivos dos outros
11. Preocupação e solicitude em relação aos outros	preocupação com o bem estar dos outros e disponibilidade para os escutar, encorajar e ajudar a ultrapassar problemas

Nota. Competências transversais ou genéricas (segundo Mac Ber, 1987 e Casanova, 1991). Adaptado de «Mobilidade Transnacional e Competências Profissionais - Um estudo de caso com alunos envolvidos no Programa Erasmus» por Pinho, M. F. D. A., 2002, p. 48.

Tabela 3 - "Soft Skills" (EUROTECNET)

Soft Skills
1. Autonomia
2. Adaptabilidade
3. Criatividade
4. Abertura de espírito
5. Capacidade de iniciativa
6. Capacidade de liderança
7. Capacidade de aprendizagem
8. Capacidade de crítica
9. Capacidade de análise
10. Capacidade de comunicação
11. Capacidade de trabalhar em equipa
12. Responsabilidade
13. Flexibilidade

Nota. As "Soft Skills" (segundo o EUROTECNET, 1989). Adaptado de «Mobilidade Transnacional e Competências Profissionais - Um estudo de caso com alunos envolvidos no Programa Erasmus» por Pinho, M. F. D. A., 2002, p. 50.

Resumindo, e segundo a Univesia (2022) “Na sua essência, as *soft skills* correspondem a capacidades interpessoais e de comportamento, capacidades cognitivas e outros traços específicos de personalidade. Estas características são, atualmente, muito apreciadas e procuradas pelas empresas e organizações, tanto na fase de contratação como posteriormente. Podem ser transmitidas, mas, na maior parte dos casos, são inatas e difíceis de mensurar. Pinto (2013) o seguinte:

“As competências transversais são comuns a diversas atividades/profissões, por serem transferíveis de função para função e por terem a ver com a capacidade de gerir os recursos do eu (competências intrapessoais), de relacionamento interpessoal (competências interpessoais) e de desempenhar funções profissionais (competências profissionais).”

(Pinto, 2013, p. 18)

No que se refere a aquisição e ao desenvolvimento de competências transversais, tudo indica que estas estão relacionados com a "aprendizagem pela experiência", que englobando ainda conceitos relacionados com os novos paradigmas socioculturais da educação e do desenvolvimento, tais como: "educação não formal", "educação informal", "formação experimental", "formação-acção" e "formação em alternância".

Desenvolver o indivíduo de forma integrada pressupõe outras modalidades de formação, para além das formais, assim como processos de aprendizagem desenvolvidos fora das estruturas educativas formalizadas, têm um papel fundamental em todo o processo. Tudo indica que este tipo de competências se adquire e desenvolve a partir da experiência, de situações significativas de resolução de problemas, da relação e do confronto com os outros. No entanto, num determinado contexto com potencial educativo, é necessário que exista abertura e motivação, por parte dos indivíduos, para que as experiências se transformem em aprendizagem. Parece certo, também, que a mobilidade transnacional proporciona um conjunto de situações potencialmente significativas. A mobilidade transnacional, correspondente a períodos de mobilidade que implicam 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 acima referidas.

3.4. BENEFÍCIOS DA MOBILIDADE INTERNACIONAL PARA AS ESCOLAS E ORGANIZAÇÕES

Os relatórios, da responsabilidade da União Europeia, referente ao projeto Erasmus+, ao longo dos últimos anos, tornam-se numa fonte de informação bastante diversificada e credível, assim como os relatórios das instituições responsáveis pelos projetos (escolas). Segundo a página web oficial do programa Erasmus+ em Portugal “A comunicação sobre os projetos e os respetivos resultados é fundamental para assegurar o impacto a diferentes níveis.”.

As entidades candidatas ao Programa Erasmus+ devem planear atividades de comunicação de forma a partilhar informações sobre o seu projeto e os seus resultados durante e após o ciclo de vida do projeto (disseminação).” (European Commission). Segundo o mesmo sítio, “Os resultados devem ser partilhados ou promovidos na Plataforma de Resultados dos Projetos Erasmus+ (...)”. O Tratado de Lisboa, que entrou em vigor a 1 de dezembro de 2009 e foi assinado em Lisboa, a 13 de dezembro de 2007, o qual instituiu a Comunidade Europeia, e agora designado por Tratado sobre o Funcionamento da União Europeia (TFUE) refere, no nº 2 do seu artigo 166º, que a União Europeia tem por objetivos “facilitar o acesso à formação profissional e incentivar a mobilidade de formadores e formandos, nomeadamente dos jovens;” a ainda “estimular a cooperação em matéria de formação entre estabelecimentos de ensino ou de formação profissional e empresas”. Nestes pontos pode-se inferir, então, que a mobilidade na educação é importante também para os estabelecimentos de ensino, devendo existir uma cooperação ao nível da união europeia a este nível.

Alguns dos relatórios das escolas, disponibilizados na Plataforma de Resultados, referem algumas das mais-valias resultantes deste processo de mobilidade, nomeadamente no que se refere ao papel dos professores. Segundo estes documentos, o convívio e colaboração com colegas de outros países com diferentes graus, experiência profissional e formação cultural é, sem dúvida, uma oportunidade única que os professores têm de se enriquecerem, pessoal e profissionalmente, e aprenderem novas abordagens ao ensino. Sendo o trabalho colaborativo uma das ferramentas fundamentais neste processo, este irá permitir aos professores divulgar as suas melhores práticas e partilhar os seus pontos de vista sobre diversos assuntos, melhorando a qualidade dos processos de ensino/aprendizagem, bem como os métodos de avaliação. Todos estes

fatores irão contribuir para que os professores se sintam mais motivados e determinados a perseguir seus objetivos.

No que concerne às escolas, algumas das vantagens encontradas referem-se a um fortalecimento dos vínculos com a comunidade local, nomeadamente por meio do estabelecimento de protocolos e parcerias com diversas empresas e organizações, o que poderá facilitar a contratação de alunos que já passaram por essa experiência. Outra das mais-valias frequentemente identificada refere-se a um incremento do prestígio das escolas junto da comunidade onde se inserem. Os resultados destas experiências são normalmente divulgados em jornais locais, publicações escolares, publicações online e redes sociais, contribuindo desta forma para uma maior visibilidade, importância e prestígio das escolas que participam nestes projetos

No entanto, é importante ressaltar que a mobilidade na educação pode apresentar alguns desafios. A adaptação a um novo ambiente, o choque cultural, a barreira linguística e a falta de familiaridade com o sistema educativo do país anfitrião podem ser considerados obstáculos para os estudantes. Assim, é fundamental que as instituições de ensino forneçam o suporte e a orientação adequados para garantir que a experiência de mobilidade seja positiva e produtiva para os alunos.

Parte II – Parte Empírica

CAPÍTULO IV – METODOLOGIA

4.1. PROBLEMÁTICA

O contexto descrito nas linhas anteriores, o contacto permanente com turmas do Ensino Profissional e os desafios decorrentes desta atividade, foram absolutamente decisivos para a seleção da problemática subjacente a esta dissertação, na medida em que as experiências vividas e observadas contextualizaram e definiram o interesse do professor, e do mestrando, em procurar evidências em como a mobilidade transnacional, através da vertente dos estágios profissionais ao abrigo do programa Erasmus+, e a sua aplicação a alunos do Ensino Profissional, se pode configurar numa ferramenta para incrementar a motivação dos alunos desta via de ensino.

Em resultado da experiência profissional adquirida e do acompanhamento de experiências de mobilidade transnacional vivenciadas por pessoas próximas, emergiu a teoria que apontava no sentido da existência de importantes relações entre este tipo formação e o aumento dos níveis motivacionais dos alunos, selecionados, ou na perspectiva de serem selecionados, para esta modalidade de formação. Contudo, a perceção acerca desta problemática, não passavam disso mesmo, de uma suposição pessoal. Seria, então, interessante ter a possibilidade de abordar esta problemática, no sentido de se tentar perceber se estas suposições teriam algum fundamento.

Desta forma, partiu-se para o presente trabalho tendo presente o pressuposto principal de que a mobilidade transnacional, ao proporcionar a mobilização de competências de vários tipos, nomeadamente as competências transversais, contribui para promover o aumento da motivação dos alunos para o seu processo de ensino e aprendizagem.

Assim, a presente dissertação tem como objetivo essencial indagar sobre o contributo que a mobilidade transnacional tem para oferecer, no âmbito da motivação dos alunos do ensino profissional, para a melhoria do desempenho escolar e, também, para a Inovação Pedagógica.

4.2. QUESTÕES DE PARTIDA

O presente estudo surge numa tentativa de responder a duas questões principais, as quais constituíram seu ponto de partida:

- 1. Quais as motivações dos alunos para a realização da Formação em Contexto de Trabalho num país estrangeiro ?**
- 2. Qual o impacto dessa experiência na escola?**

4.3. OBJETIVOS DO ESTUDO

Os objetivos principais são:

- a) Identificar os motivos que levam os alunos dos cursos profissionais a escolher esta modalidade de formação, ao abrigo do programa Erasmus+ ;
- b) Perceber o impacto da mobilidade no rendimento académico e na sua vida pessoal, na opinião de professores e diretor;
- c) Analisar se a mobilidade dos alunos configura um projeto de inovação pedagógica.

Esta investigação engloba, então, três vertentes, ou três dimensões: o programa Erasmus+, ou seja, encontrar e refletir acerca dos fatores motivacionais que levam os alunos a optar por esta via formativa, a realização da sua Formação em Contexto de Trabalho (FCT) num país estrangeiro; a motivação, tentando-se aqui aferir se a expectativa de ser selecionado para este tipo de estágio contribui, de alguma forma, para um aumento dos níveis motivacionais para a aprendizagem dos alunos; a inovação pedagógica, pretendendo-se com este estudo retirar evidências de que a implementação de um projeto deste nível se pode consagrar efetivamente num projeto de inovação pedagógica.

4.4. PARADIGMA DO ESTUDO - METODOLOGIA DO ESTUDO DE CASO

Para a realização desta investigação optou-se pelo paradigma qualitativo e pelo método Estudo de Caso, o qual, devido às suas características, foi considerado o mais adequado para este trabalho. Esta metodologia vai permitir analisar de forma aprofundada e detalhada um caso específico, neste estudo trata-se de um grupo, e um fenómeno em particular, o programa de mobilidade Erasmus+. Trata-se de uma estratégia de pesquisa aprofundada sobre um, ou poucos, objetos de investigação, de modo a produzir conhecimento amplo e detalhado sobre determinado tema. Este método caracteriza-se por analisar um fenómeno atual no seu contexto real e as principais variáveis que o influenciam. Em muitas situações serve de base para novos estudos ou como prova social, atestando, ou não, a veracidade de uma proposta realizada previamente. Trata-se de um método que permite recolher e analisar informações sobre determinado indivíduo, uma família, um grupo ou uma comunidade, com a finalidade de estudar aspetos variados de sua vida quotidiana.

O papel do investigador nesta investigação será o de observador neutro, não participante e sem qualquer influência sobre o objeto de investigação. Este deverá ainda ter cuidado com as generalizações e procurar sempre o maior rigor científico no tratamento das questões e dos dados recolhidos. A recolha dos dados pode ser realizada de diversas formas, nomeadamente através de pesquisas bibliográficas, pesquisas de campo, observação direta, entrevistas, questionários ou outro método qualquer, desde que seja pertinente para a análise. Após a pesquisa e recolha dos dados, o investigador faz as análises e, a partir delas, elabora as conclusões e soluções para o problema.

Um Estudo de Caso é constituído pelas seguintes etapas, ou fases:

1. Identificação de um problema de pesquisa;
2. Levantamento dos dados;
3. Análise do contexto (variáveis);
4. Soluções/conclusões sobre o problema.

Esta metodologia, segundo alguns autores, tem vindo a ganhar maior reputação nos últimos anos como metodologia de investigação, tal como referem Meirinhos e Osório (2016), segundo os quais “A investigação suportada por estudos de caso tem vindo

a incrementar-se e a ganhar maior reputação.” (p. 49). De acordo ainda com estes autores, e apoiados na opinião de vários outros autores, “um caso pode ser algo bem definido ou concreto, como um indivíduo, um grupo ou uma organização, mas também pode ser algo menos definido ou definido num plano mais abstrato como, decisões, programas, processos de implementação ou mudanças organizacionais.” (p. 51). Relativamente a este tipo de metodologia, Coutinho e Chaves (2002) afirmam que “O estudo de caso tem vindo a ganhar popularidade crescente na investigação educativa nos últimos anos” (p. 221), e complementam, referindo que “A este interesse generalizado não foi alheia a comunidade dos investigadores em Tecnologia Educativa” (p. 221).

A opinião dominante que emerge no seio dos autores que abordam este tipo de metodologia é a de que “Os estudos de caso, na sua essência, parecem herdar as características da investigação qualitativa.” (Meirinhos & Osório, 2016, p.52), o que não significa que não possam adotar características mais quantitativas, pois tal como como referem Meirinhos e Osório (2016), “já que a realidade é uma mistura de ambos.” (p. 52). Segundo ainda estes autores, e citando Yin (2005), “os estudos de caso são uma estratégia abrangente e podem incluir as evidências quantitativas e ficar até limitados a essas evidências.” (Meirinhos & Osório, 2016, p.52). A flexibilidade é, então, uma característica subjacente à metodologia de estudo de caso, permitindo a aplicação de diversas abordagens e técnicas de recolha e análise de dados, adaptando-se às necessidades específicas do objeto em estudo. Outra das vantagens da utilização desta metodologia, ainda de acordo com Meirinhos e Osório (2016), e apoiados em Dooley (2002), “é a sua aplicabilidade a situações humanas, a contextos contemporâneos de vida real” (p. 52), tendo ainda a particularidade de que o objetivo da investigação ser, normalmente, o estudo intensivo de um ou poucos casos. Segundo Yin (2005), citado por Meirinhos e Osório (2016), os estudos de caso surgem “da necessidade de estudar fenómenos sociais complexos” e ainda que estes “devem usar-se quando se lida com condições contextuais, confiando que essas condições podem ser pertinentes na investigação.” (p. 53). Este autor apresenta a seguinte definição de estudo de caso: “Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos” (Meirinhos & Osório, 2016, p.54). Coutinho e Chaves (2002) definem o estudo de caso como sendo “um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: o «caso».” (p. 223).

E um “caso”, o que é? De acordo com os mesmos autores, “Quase tudo pode ser um «caso»: um indivíduo, um personagem, um pequeno grupo, uma organização, uma comunidade ou mesmo uma nação!”, e ainda que “Pode também ser uma decisão, uma política, um processo, um incidente ou acontecimento imprevisto, enfim um sem fim de hipóteses mil!” (p. 223).

A generalização é outra característica intrínseca à metodologia de estudo de caso, a qual pretende tornar compreensível o caso através da particularização. Ou seja, é possível que os resultados obtidos sejam aplicáveis a situações similares, desde que devidamente fundamentados e contextualizados. Contudo, alguns autores preferem aplicar o termo extrapolação, o qual se apresenta “com um significado mais ágil e mais adequado no que se refere às possibilidades de transferência de conhecimento de um caso a outro caso posterior.” (Meirinhos & Osório, 2016, p.54), segundo ainda os autores, “As conclusões de um estudo poderão ser extrapoladas ou transferíveis para outros casos tendo em conta as similaridades das condições particulares e contextuais de cada situação.” (p. 54). Contudo, podem existir estudos de caso “em que a generalização não faz sequer sentido, (...) seja pela unicidade, pelo carácter extremo, ou ainda pelo facto do caso ser irrepetível” (Coutinho & Chaves, 2002, p. 231). Aqui entra também a necessidade da existência de uma teoria prévia, já que para se poder generalizar, ou extrapolar, é bastante importante a existência de uma teoria prévia. Os estudos de caso podem contribuir para o aprofundamento de teorias já existentes, testando a sua aplicabilidade e fornecendo exemplos concretos que sustentam as proposições teóricas.

4.5. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Para a realização deste trabalho a escolha recaiu sobre os questionários e as entrevistas. Foram elaborados alguns questionários, em formato digital, simples com questões objetivas, de resposta aberta e fechadas, devidamente normalizados. Meirinhos e Osório (2016) referem-se a esta ferramenta de recolha de dados como bastante importante e “enquanto técnica de recolha de dados, o questionário pode prestar um importante serviço à investigação qualitativa. Esta técnica baseia-se na criação de um formulário, previamente elaborado e normalizado.” (p. 62). Segundo ainda os mesmos autores, e baseando-se em Yin (2005), a entrevista tem aqui um papel fundamental, sendo

considerada “uma das fontes de informação mais importantes e essenciais, nos estudos de caso.” (p. 62). Referem ainda que “entrevistar é uma das formas mais comuns e poderosas de tentar compreender outros seres humanos.”, e ainda que “A entrevista é um ótimo instrumento para captar a diversidade de descrições e interpretações que as pessoas têm sobre a realidade.” (p. 62).

Foram formuladas algumas questões para se tentar apurar, também, os motivos que levaram os alunos deste nível de ensino a optar por esta via formativa. A técnica utilizada para a recolha dos dados foi um questionário, disponibilizado através de um formulário on-line, para alunos e professores, com questões de resposta fechada para os alunos e professores e, também, algumas questões de resposta aberta para os professores. Foi ainda realizado um questionário ao Diretor do Agrupamento, mas na forma de entrevista, realizada pessoalmente pelo investigador a este líder.

Apesar de ainda não ser conhecida uma técnica, ou metodologia, padrão para a elaboração de questionários, encontram-se recomendações de diversos autores relativamente a esta importante tarefa no processo de pesquisa científica. De acordo com Domingues (2028), citando Aaker et al. (2001), “a construção de um questionário é encarada (...) como uma arte imperfeita.” (p. 28) não sendo conhecido, ainda, um método exato que ofereça a garantia de que os seus objetivos de medição sejam alcançados na perfeição. Um questionário deve obedecer, então, a algumas regras básicas onde a principal é a que possua uma lógica interna na representação exata dos objetivos e na estrutura de aplicação e interpretação dos dados. Outros fatores, tais como o bom senso e alguma experiência por parte do investigador, podem evitar alguns tipos de erros em questionários, como por exemplo, as questões ambíguas. Algumas das principais vantagens que podemos retirar da aplicação dos questionários são: não existe a pressão por estar a ser entrevistado, o anonimato pode ser facilmente preservado, pode ser aplicado através de meios eletrónicos e virtuais, permitindo assim uma maior abrangência geográfica, entre outros. Relativamente a este tópico, Bastos et. al. (2003) referem ainda que “os questionários virtuais apresentaram mais retornos favoráveis do que os questionários de papel.” (p. 628).

Este estudo inclui 3 questionários: um questionário aplicado aos alunos, com perguntas de resposta fechada; um questionário, com perguntas de resposta fechada e algumas perguntas de resposta aberta, aplicado aos professores das áreas técnicas dos respetivos cursos, que estão a acompanhar estes alunos; um questionário, na forma de

entrevista realizada pessoalmente, ao líder desta escola, o seu Diretor, com perguntas de resposta fechada e algumas perguntas de resposta aberta. Realizada a recolha das respostas, iniciou-se o tratamento da informação nelas contida. O tratamento estatístico dos dados foi realizado através de uma aplicação de Folha de Cálculo. A informação foi recolhida e codificada em tabelas, tendo sido posteriormente transportada para a forma de gráficos, os quais se apresentam na secção seguinte. Neste processo, articulou-se a revisão de alguma literatura, com a elaboração das tabelas e dos gráficos, sendo as conclusões e comentários apresentados em forma de síntese antes de cada um dos respetivos gráficos.

4.6. CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS PARTICIPANTES NO ESTUDO

Para a realização desta investigação foram utilizadas 2 populações diferentes: na aplicação dos inquéritos aos alunos trabalhei com um universo constituído por 14 alunos, do 2º e 3º ano, dos cursos profissionais de Técnico de Multimédia e Técnico de Turismo Ambiental e Rural. São todos os alunos que participaram nesta primeira experiência de estágios internacionais nesta escola. Quanto aos professores, trabalhei com uma amostra constituída por 6 professores, responsáveis por lecionar algumas das disciplinas da parte técnica de ambos os cursos. Foi ainda apresentado um questionário, na forma de uma entrevista, pessoalmente, pelo mestrando, ao Diretor da escola.

4.7. CONTEXTO DO ESTUDO

Este estudo foi realizado no Agrupamento de Escolas Henrique Sommer da Maceira. Trata-se de uma instituição de ensino localizada em Maceira, uma freguesia do concelho de Leiria, em Portugal. O seu diretor caracteriza-a como “*uma localidade de subúrbio, semi-rural ou semi-urbana, ou seja, fora dos grandes centros*”. Este agrupamento engloba diferentes níveis de ensino, desde o pré-escolar até ao ensino secundário, proporcionando assim uma oferta educativa diversificada. O agrupamento é constituído por nove estabelecimentos de Educação Pré-Escolar, nove estabelecimentos de ensino do 1º Ciclo e a escola sede, com o 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e Ensino

Secundário e ainda, na formação de adultos, um curso EFA⁵. No ano de 2021, esta escola foi considerada a melhor escola pública do país, de acordo com uma publicação do jornal Região de Leiria, de 8 de julho de 2022. Este artigo, referia num dos seus parágrafos o seguinte: “De acordo com a análise realizada pelo jornal Público, esta sexta-feira, o melhor estabelecimento de ensino público, em Portugal, é a escola do concelho de Leiria com uma média de 13,41 valores. Está na 40ª posição. Em 2020 ocupava o 73º lugar e em 2019 tinha sido 41ª.” (Jornal Região de Leiria, 2022).

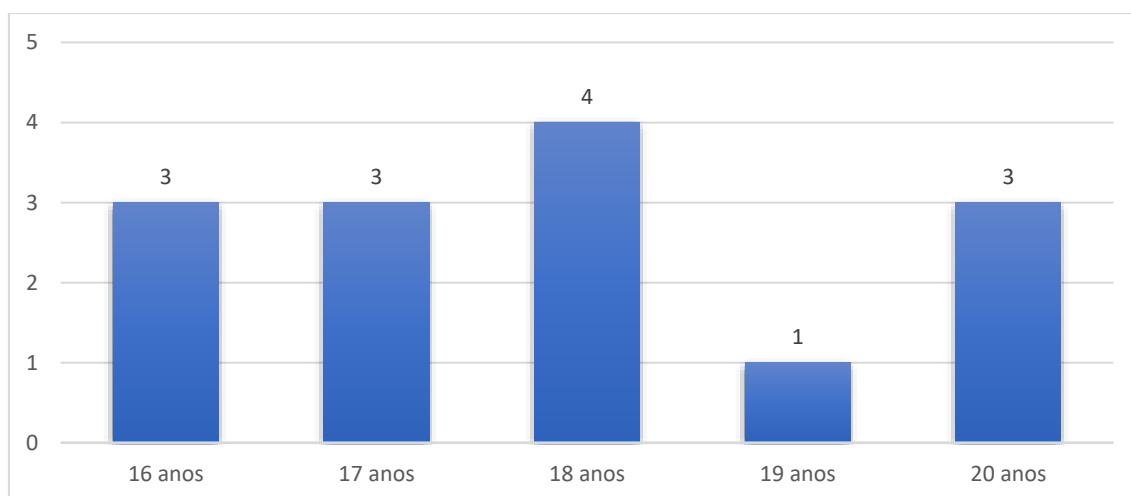
CAPÍTULO V - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

5.1. QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS

PARTE I - Sobre os alunos

No que se refere à idade dos inquiridos, Gráfico n.º 1, constata-se alguma diversidade de idades, ou seja, trata-se de um grupo de jovens cujas idades variam entre os 16 e os 20 anos, aspeto que se poderá associar facilmente à própria caracterização da faixa etária referente ao ciclo de ensino em causa: ensino secundário, 2º e 3º anos de um curso profissional. De salientar que se encontram neste grupo alguns alunos fora da escolaridade obrigatória, ou seja, maiores de idade (8 alunos).

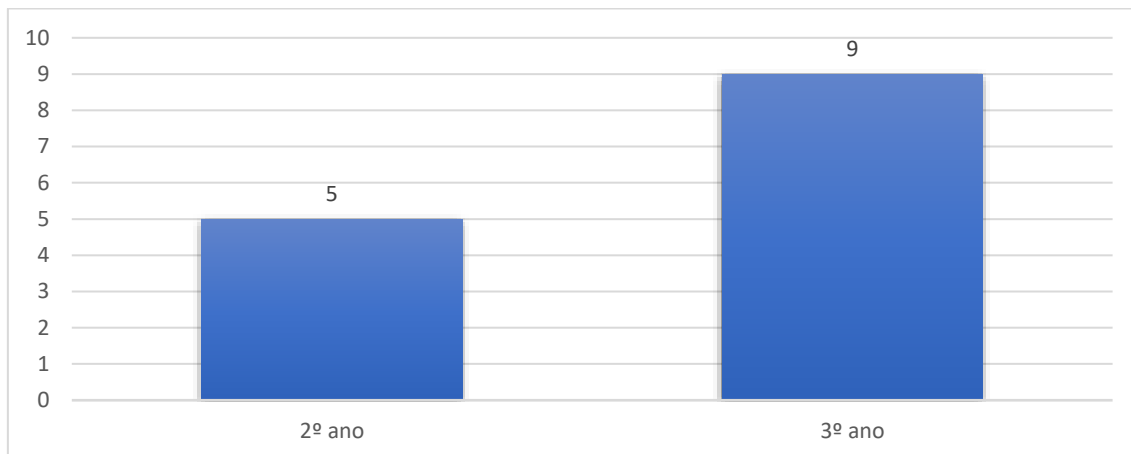
Gráfico 5 - Distribuição dos alunos por idade



⁵ Educação e Formação de Adultos

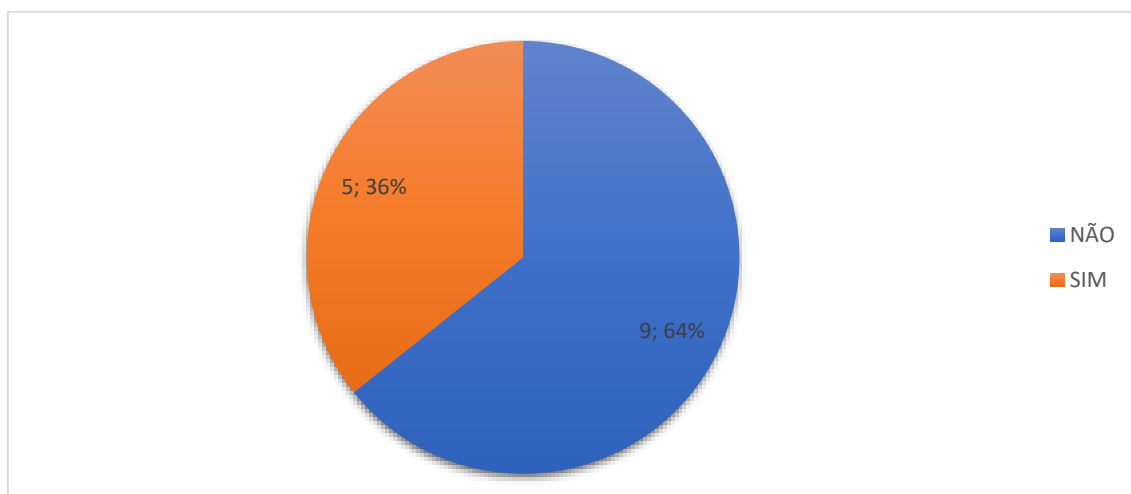
De seguida, apresenta-se a distribuição dos alunos por ano de curso frequentado. Do total de 14 alunos, 5 são do 2º ano e 9 do 3º ano, dos cursos profissionais de Técnico de Multimédia e Técnico de Turismo Ambiental e Rural.

Gráfico 6 - Distribuição dos alunos por ano de curso



O gráfico seguinte apresenta o resultado das respostas dos alunos à questão se esta “viagem” correspondia à primeira vez que se deslocavam a um país estrangeiro, ou não. Pretendia-se aferir aqui se o facto de terem essa possibilidade era um factor fundamental para a sua escolha. Como se pode verificar, pela leitura do gráfico, esta situação é novidade apenas para 5 alunos, correspondendo a 36% dos inquiridos, sendo que para a maioria dos mesmos já não se trata de uma “novidade”. Podemos considerar aqui que tal não constituiu um aspeto fundamental para a escolha desta vertente do estágio.

Gráfico 7 - Viagem ao estrangeiro pela primeira vez



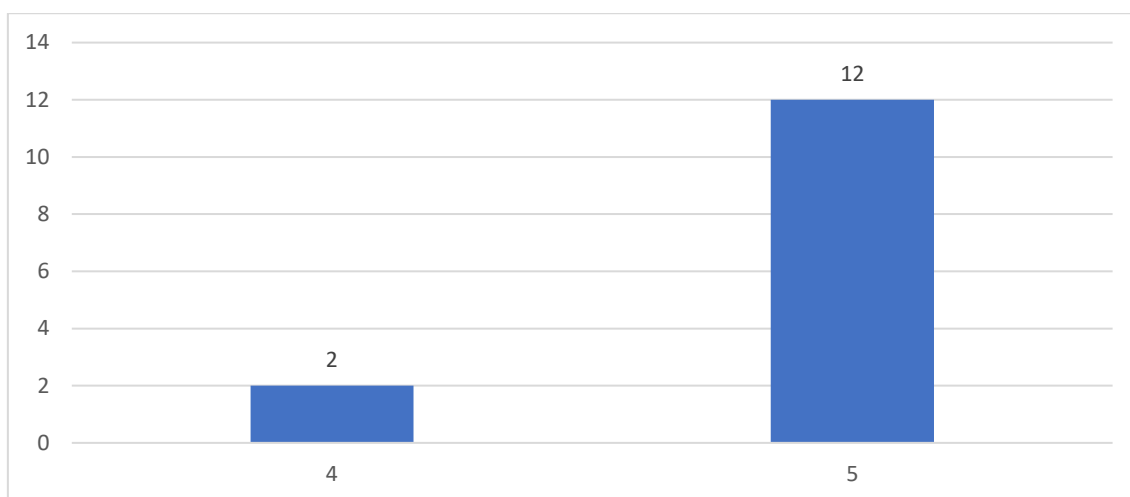
PARTE II - Acerca dos motivos que os levaram os a optar por esta modalidade formativa

A seguir apresentam-se os resultados referentes à segunda parte do questionário, na qual se pretende aferir acerca dos motivos que levaram os alunos a optar pela realização do seu estágio profissional num país estrangeiro. Aqui, os alunos foram convidados a avaliar numa escala de 1 a 5 (em que 1 corresponde a NADA importante e 5 a MUITO importante) um conjunto de descritores apresentados.

Importância de viajar e conhecer uma cultura diferente

Verifica-se aqui que todos os alunos atribuíram bastante importância a este aspeto. Apenas 2 alunos, correspondendo a 14,3%, atribuíram o nível 4, enquanto os restantes atribuíram todos o nível 5 (máximo).

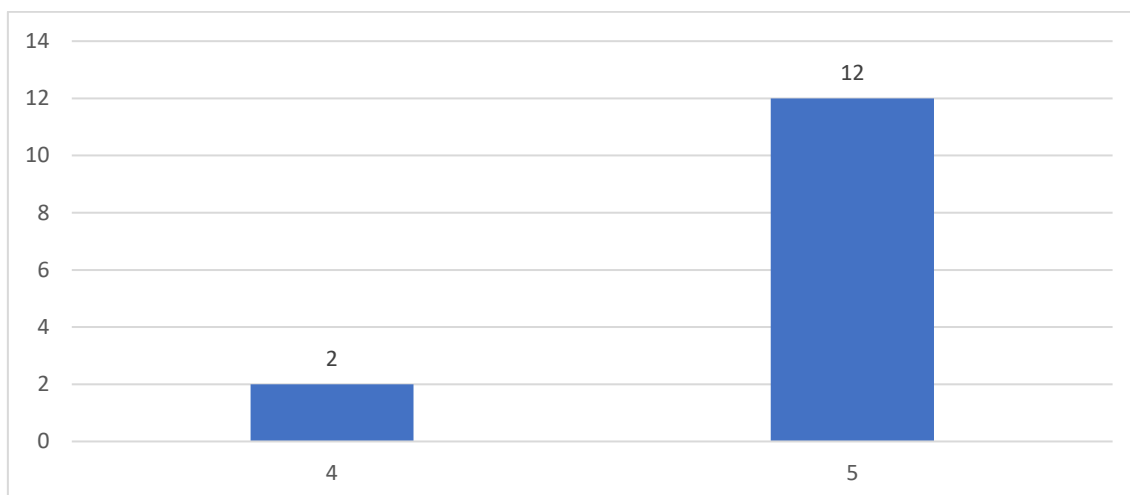
Gráfico 8 - Avaliar a importância de viajar e conhecer uma cultura diferente



Importância para a valorização pessoal

Também aqui se pode verificar que os alunos dão bastante importância a estes aspeto. Os resultados são os mesmos da questão anterior, 14,3% dos inquiridos atribui o nível 4 enquanto os restantes 85,7% atribuíram o nível 5. Através destes resultados podemos inferir que os alunos dão muita importância à valorização pessoal e ao enriquecimento e diferenciação do seu currículo.

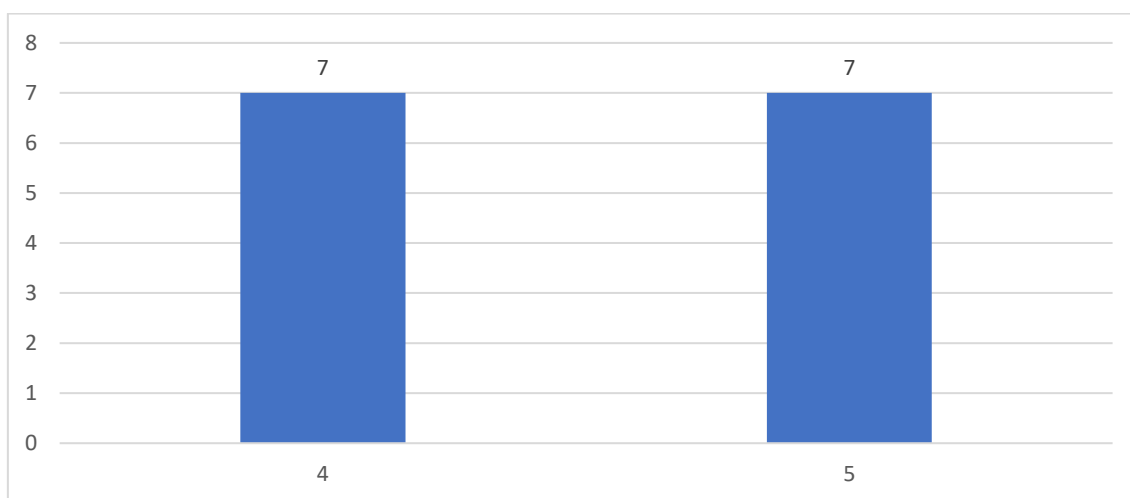
Gráfico 9 - Avaliar a importância para a valorização pessoal



A importância para facilitar o emprego na área pretendida

Também pela observação do gráfico, e no que se refere a este aspeto, podemos inferir que os alunos lhe atribuem grande importância, pois todos os alunos atribuem o nível 4 e 5 a este aspeto. No entanto verifica-se uma distribuição mais equilibrada das respostas, 50% dos alunos atribuem o nível 4 e os restantes 50% o nível 5.

Gráfico 10 - Avaliar a importância para facilitar o emprego na área pretendida

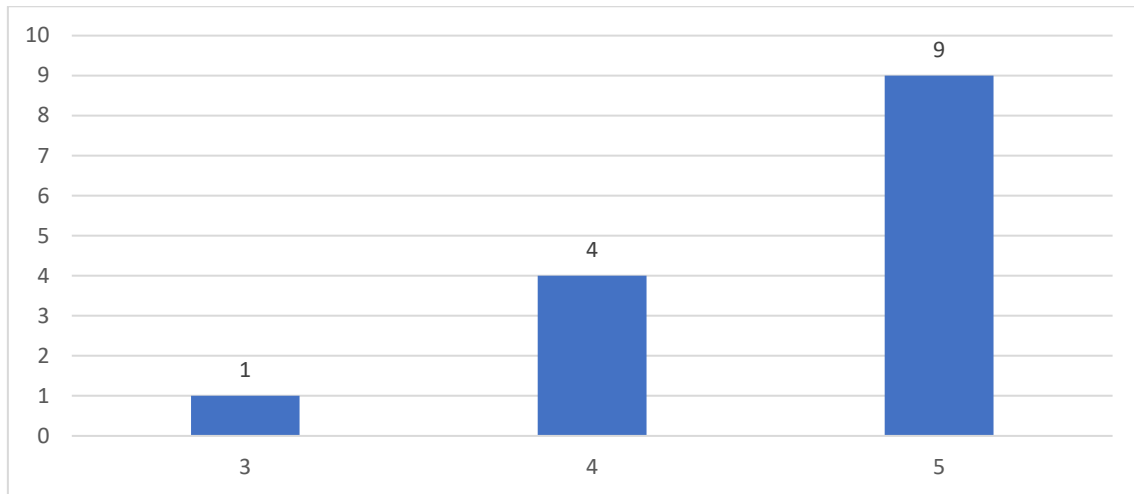


Importância do contacto com profissionais de outros países

Relativamente a este aspeto, apesar de poder ser considerado também bastante importante, já se verifica aqui uma resposta com o nível 3 (7,1%), 28,6% das respostas correspondem ao nível 4 e os restantes 64,3% ao nível 5. Apesar de importante, este

resultado parece evidenciar que talvez este aspeto não seja considerado tão importante como os dois aspetos referentes às questões anteriores.

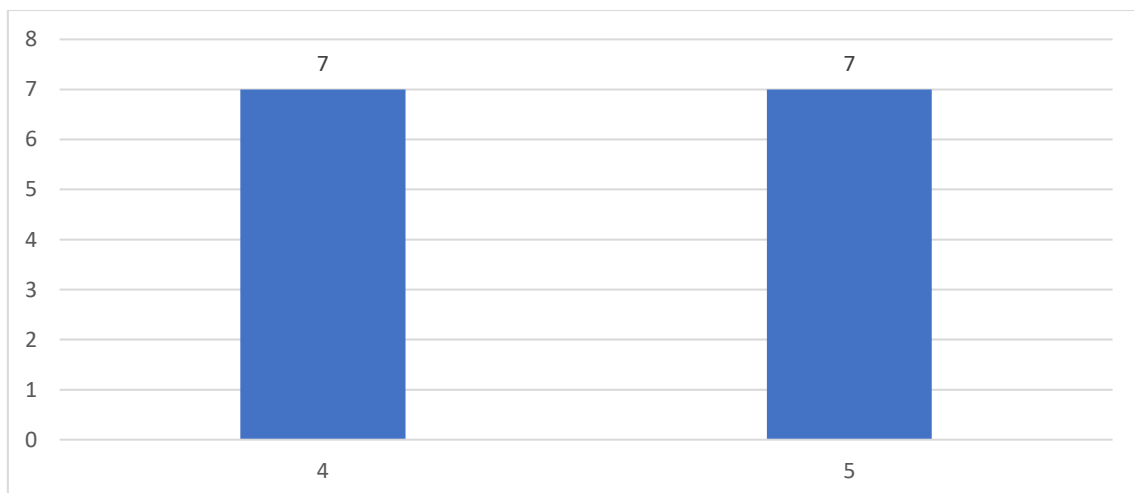
Gráfico 11 - Avaliar a importância do contacto com profissionais de outros países



A importância para capacidade de adaptação, flexibilidade, autonomia, iniciativa e espírito empreendedor

Também no que se refere a este aspeto, e pela observação do gráfico, podemos inferir que os alunos lhe atribuem grande importância, pois todos os alunos atribuem os níveis 4 e 5, ou seja, 50% a cada um.

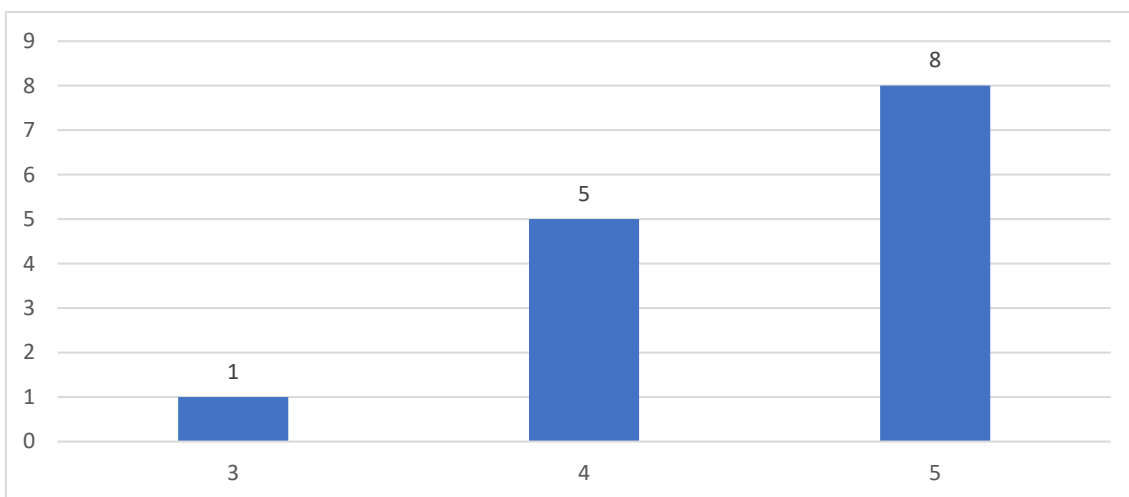
Gráfico 12 - A importância para capacidade de adaptação, flexibilidade, autonomia, iniciativa e espírito empreendedor



Importância para o desenvolvimento de competências

Também este aspeto, apesar de poder ser considerado bastante importante, apresenta uma resposta com o nível 3 (7,1%), os restantes níveis, 4 e 5 apresentam um resultado de 35,7% e de 57,1%, respetivamente. No entanto, a maioria dos inquiridos atribuiu-lhe o nível 5, um total de 8 alunos.

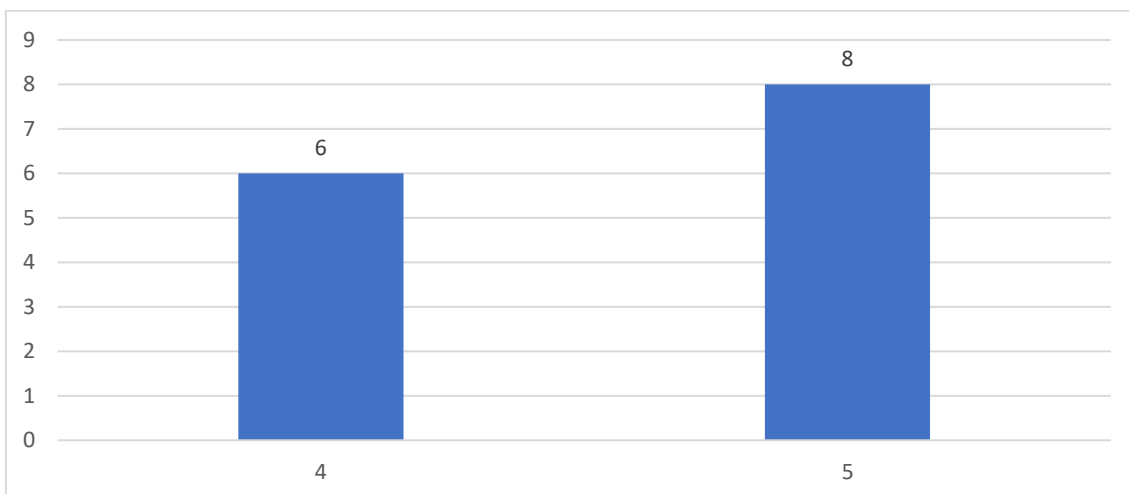
Gráfico 13 - Avaliar a importância para o desenvolvimento de competências



Importância para o desenvolvimento de capacidades linguísticas

Através dos resultados aqui apresentados, podemos inferir que as capacidades linguísticas constituem um aspeto que é bastante valorizado pelos alunos, na sua globalidade, pois todas as respostas variam entre os níveis 4 e 5, sendo que a maior parte, 8 alunos, que correspondem a 57,1%, atribuiu-lhe o nível 5.

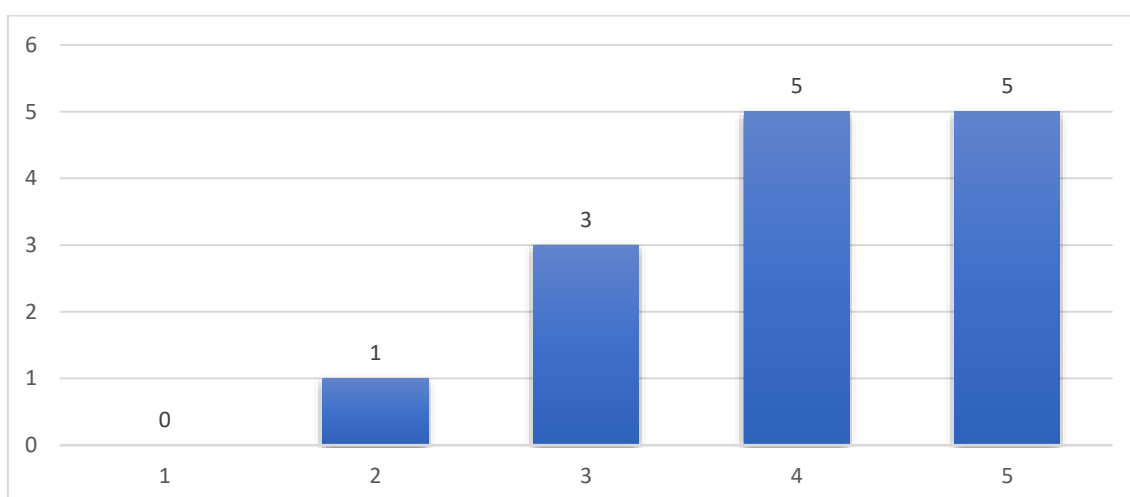
Gráfico 14 - Importância para o desenvolvimento de capacidades linguísticas



A importância para uma melhor preparação para um percurso académico ou profissional no estrangeiro

Relativamente a este ponto, através da observação do gráfico, pode-se observar que já existe uma maior dispersão nas respostas, variando estas num intervalo entre o nível 2 e o nível 5. Apesar dos níveis 4 e 5 continuarem a reunir a maioria das preferências, com um total de 5 ocorrências cada, também surgem aqui respostas com a atribuição do nível 3 (3 respostas) e do nível 2 (1 resposta). Estes resultados parecem evidenciar que, pelo menos por agora, os alunos não atribuem tanta importância a um possível futuro académico, ou profissional, no estrangeiro, como a outros aspetos apresentados.

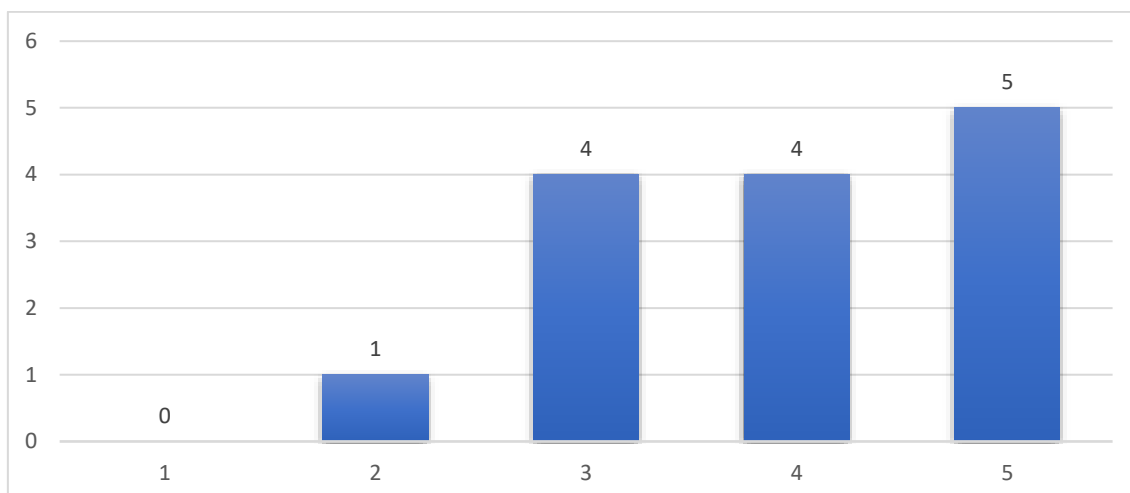
Gráfico 15 - importância para uma melhor preparação para um percurso académico ou profissional no estrangeiro



Possibilidade de trabalhar numa organização no estrangeiro

Também no que se refere a esta dimensão, possibilidade de serem recrutados pela organização onde vão realizar ou estágio, ou noutra organização similar, podemos verificar alguma dispersão nas respostas, variando estas aqui também no intervalo entre o nível 2 e o nível 5. A possibilidade de um futuro profissional no estrangeiro parece não ser aqui tão valorizada como outros aspetos já apresentados, o que reforça os resultados verificados na questão anterior, podendo-se inferir então que, pelo menos para já, os alunos não estão com o foco num futuro profissional no estrangeiro.

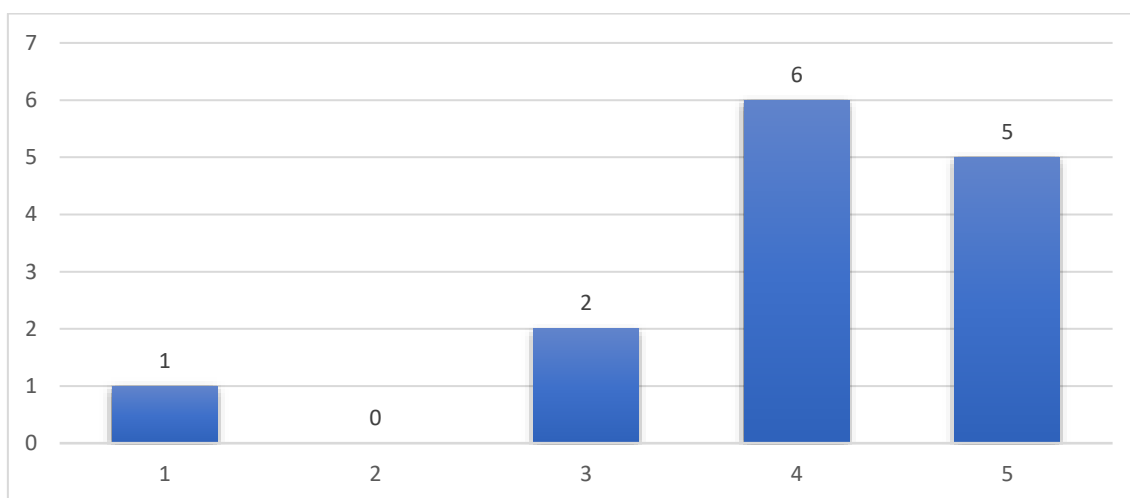
Gráfico 16 - Possibilidade de trabalhar numa organização no estrangeiro



Importância para o desenvolvimento de competências sociais

Os resultados apresentados pelo gráfico seguinte parecem evidenciar que, talvez, este não seja um critério fundamental para a sua escolha, pois, e apesar da maioria das respostas recair nos níveis 4 e 5, surgem aqui respostas com o nível 1 e 3, sendo que o nível com mais respostas é o nível 4, com 42,9% dos respondentes.

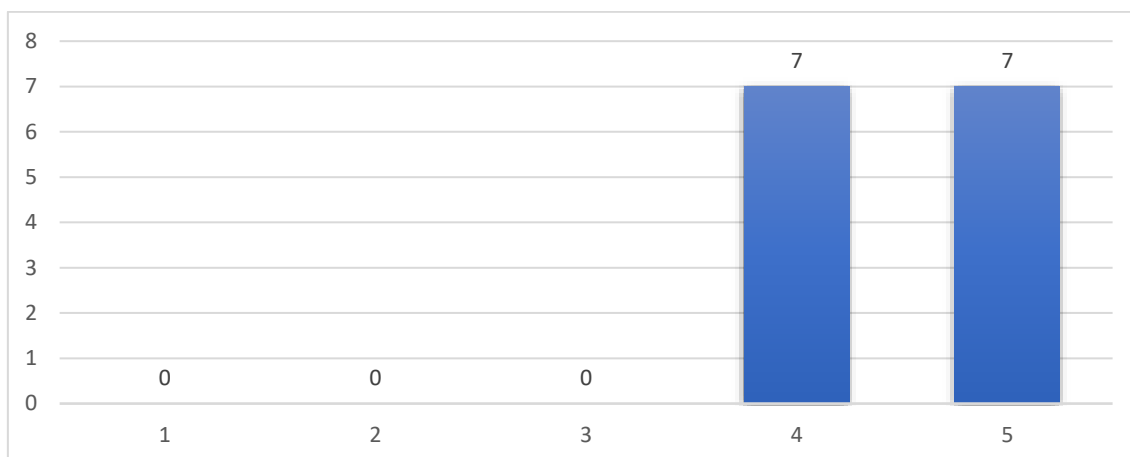
Gráfico 17 - Importância para o desenvolvimento de competências sociais



Importância para o desenvolvimento de competências sociais

Podemos inferir que esta dimensão é considerada muito relevante para os alunos, pois todas as respostas variam entre os níveis 4 e 5, neste caso com uma distribuição igual, 50% para cada um.

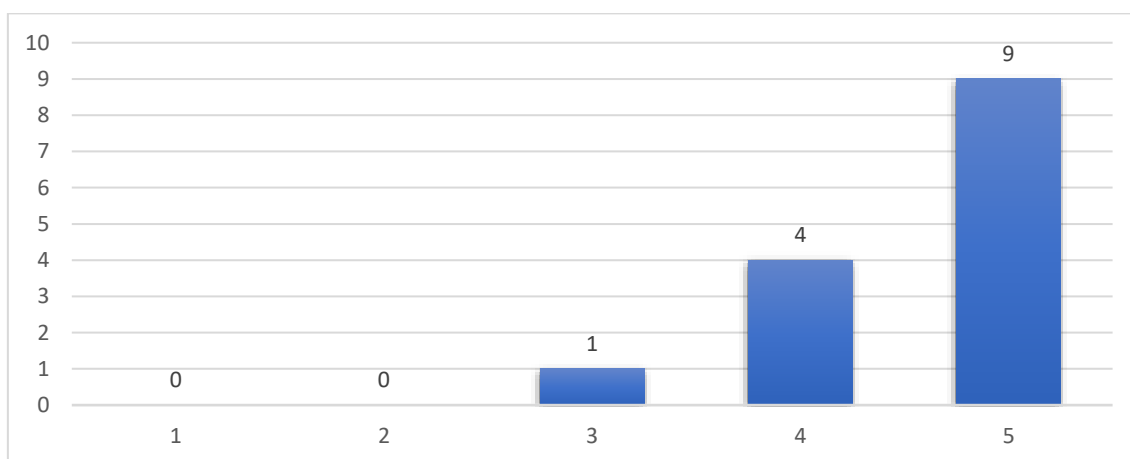
Gráfico 18 - Importância para o desenvolvimento de competências sociais



Importância para a possibilidade de viajar, descobrir novos países e novas regiões

No que concerne a este aspeto, os resultados indicam que os jovens lhe atribuem bastante importância, dado que a grande maioria das respostas (64,3%) atribui este item o nível 5. Os restantes resultados distribuem-se pelos níveis 3, com uma resposta, e o nível 4, com 4 respostas.

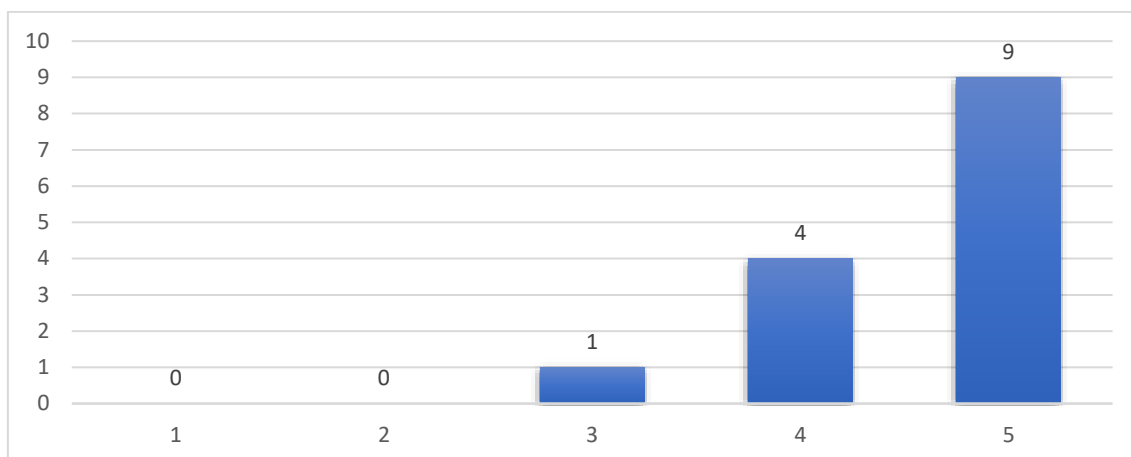
Gráfico 19 - Importância para a possibilidade de viajar, descobrir novos países e novas regiões



Importância para a aquisição de competências de comunicação

Relativamente a este ponto, os resultados indicam que os jovens têm a noção de que esta experiência lhes será útil para a aquisição de competências de comunicação num mundo cada vez mais globalizado e por isso lhe atribuem grande importância, pois, 9 inquiridos (64,3%) atribuem a este item o nível mais elevado. Todas as restantes respostas variam entre os níveis 3 e 4.

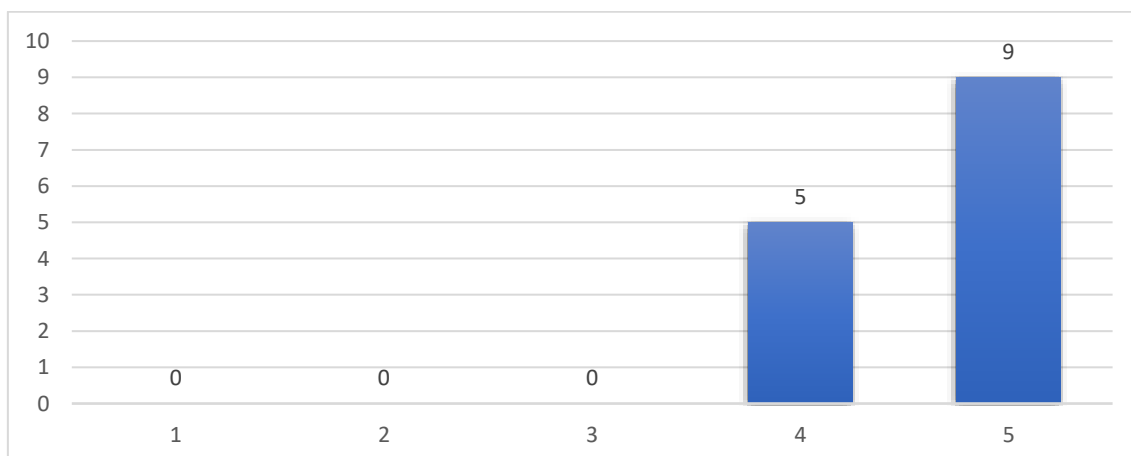
Gráfico 20 - Importância para a aquisição de competências de comunicação



Importância para o alargamento da visão acerca do mundo

Relativamente a este ponto podemos afirmar que os alunos têm consciência que esta experiência pode ser muito importante para alargarem os seus horizontes culturais e para terem uma visão mais alargada acerca do mundo em que vivem e, talvez por isso, a totalidade das respostas variam entre o nível 5 e o nível 4, aparecendo aqui o nível 5 bastante destacado, com 9 respostas.

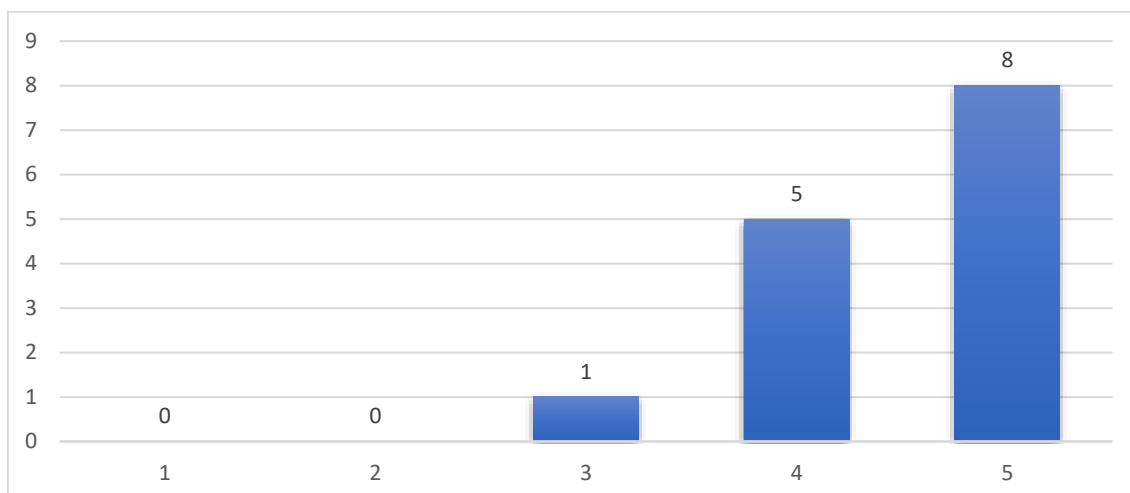
Gráfico 21 - Importância para o alargamento da visão acerca do mundo



Importância para a convivência com pessoas de outros países

Os resultados aqui apresentados parecem evidenciar que os alunos atribuem muita importância a este aspeto, pois, a grande maioria dos inquiridos avalia este item com o nível 5 e 4, com 57,1% e 35,7% respetivamente. Surge apenas uma resposta com a atribuição do nível 3.

Gráfico 22 - Importância para a convivência com pessoas de outros países



Conclusões e comentários deduzidos pela interpretação dos resultados

Depois de uma análise aos resultados aqui apresentados, podemos inferir que os alunos valorizam mais os aspetos que consideram que lhes podem fornecer mais competências a nível cultural e profissional. Os resultados parecem evidenciar que estes jovens não estão, para já, muito preocupados em enveredar por uma carreira profissional, ou académica, no estrangeiro, mas sim, em aumentar os seus níveis culturais, a sua visão acerca do mundo global e a obtenção de competências diferenciadoras para o seu currículo, o que lhes poderá ser bastante útil aquando da sua entrada no mercado de trabalho. A oportunidade de viajar para o exterior pela primeira vez parece ser um elemento crucial para cinco alunos, pois apenas estes afirmaram que era a primeira vez nessa situação. Os outros nove alunos da amostra já tinham vivenciado a experiência de viajar para o estrangeiro.

Estas conclusões foram extraídas pela observação dos fatores com mais respostas com o nível 5 - MUITO IMPORTANTE (com 9 ou mais respostas). As respostas que apresentam estes resultados são, por exemplo, as seguintes:

4. *“Vou ter a possibilidade de viajar e conhecer um país estrangeiro, uma cultura, língua, métodos de trabalho e tecnologias diferentes.”;*
5. *“Irei crescer como individuo, valorizar-me pessoalmente e também acrescentar um ponto diferenciador no meu currículo.”;*

7. *“O contacto com profissionais de outros países, poderá dar-me vantagem na obtenção de um emprego, pois será uma mais-valia para me destacar no meio dos restantes candidatos.”*;
15. *“Vou ter oportunidade de viajar, descobrir novos países e novas regiões.”*
16. *“Vai contribuir para a aquisição de competências de comunicação e para um crescimento enquanto cidadão num mundo globalizado.”*;
17. *“Vou ter oportunidade de conhecer aspetos culturais de outra sociedade, alargando a minha visão acerca do mundo.”*.

Dos resultados aqui apresentados, podemos ainda extrair evidências de que os estudantes parecem, acima de tudo, estar interessados e motivados em terminar o seu curso, e em obter bons resultados, tendo a perceção de que o estágio internacional lhes poderá “oferecer” um conjunto diversificado de mais-valias para o seu futuro. Estas poderão tornar-se em aspetos diferenciadores para o seu currículo, alavancados pela aquisição de uma maior bagagem cultural, competências linguísticas, um melhor conhecimento de métodos e tecnologias diferentes e uma visão mais alargada acerca do mundo atual.

5.2. QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES

Realização FCT num país estrangeiro (ERASMUS+) - A perceção dos professores

Este questionário foi apresentado aos professores com o objetivo de recolher as suas perceções acerca dos fatores motivacionais dos alunos quando escolhem a realização da componente FCT num país estrangeiro, ao abrigo do programa ERASMUS+.

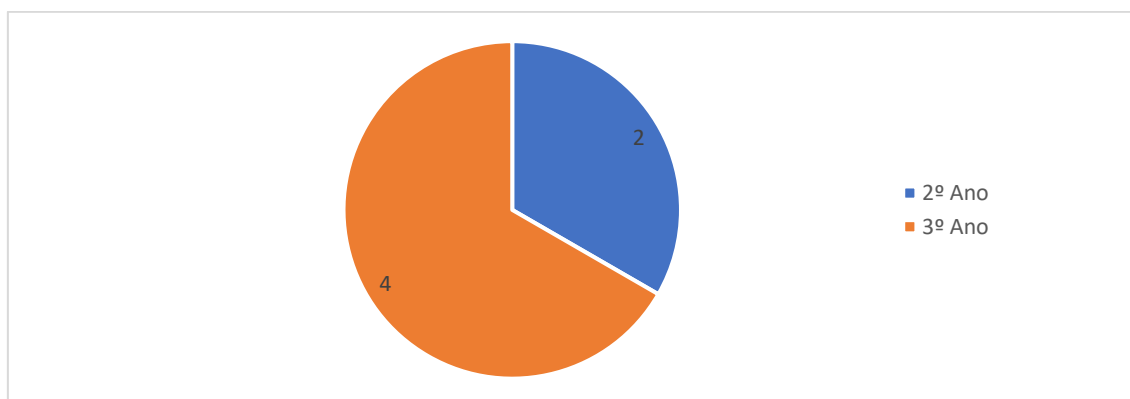
Responderam ao questionário 6 professores, responsáveis por lecionar algumas das disciplinas da parte técnica de ambos os cursos.

Parte I – Sobre os Professores

O ano que leciona

Responderam, então, a este questionário 2 professores que lecionam disciplinas do 2º ano do curso e 4 professores do 3º ano.

Gráfico 23 - Ano de escolaridade que os professores lecionam



As disciplinas que lecionam

Como já foi referido antes, este questionário foi apresentado aos professores das disciplinas da componente tecnológica de ambos os cursos. Um dos professores desempenha também as funções de coordenação dos Cursos Profissionais. As disciplinas a que se refere esta componente são apresentadas na tabela abaixo. De referir que podem existir aqui mais disciplinas do que professores, porque um professor pode lecionar mais do que uma disciplina à mesma turma, no âmbito do mesmo curso.

Tabela 4 - Disciplinas que os professores lecionam (componente Técnica)

Disciplina	Curso
Coordenação dos Cursos Profissionais	
PAT (Projeto de Animação Turística)	Técnico de Turismo Ambiental e Rural
Sistemas de Informação	Técnico de Multimédia
Técnicas de Multimédia	Técnico de Multimédia
Design, Comunicação e Audiovisuais	Técnico de Multimédia
PPM (Projeto e Produção Multimédia)	Técnico de Multimédia
Técnicas de Multimédia	Técnico de Multimédia

Parte II - Acerca dos motivos que levaram os alunos a optar por esta modalidade formativa

Foi também solicitado aos docentes que avaliassem numa escala de 0 a 5 (em que 1 corresponde a NADA importante e 5 a MUITO importante) as situações apresentadas.

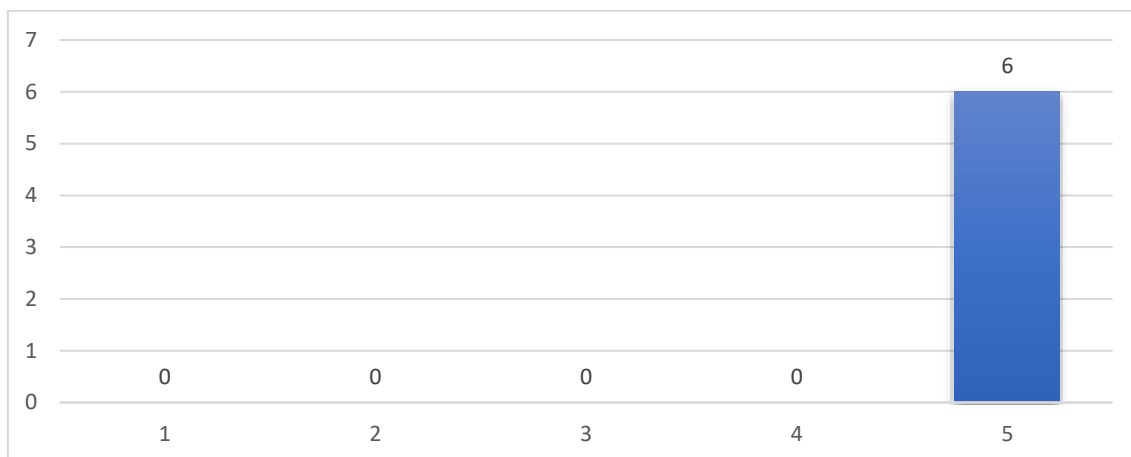
Secção A

O impacto do estágio profissional num país estrangeiro na vida pessoal e profissional dos alunos.

Possibilidade de viajarem e conhecer um país estrangeiro, uma cultura, língua, métodos de trabalho e tecnologias diferentes

Como se pode verificar, através da leitura do gráfico, a totalidade dos docentes considera que este terá sido um fator fundamental que influenciou a escolha dos alunos, pois todas as respostas recaíram no nível 5.

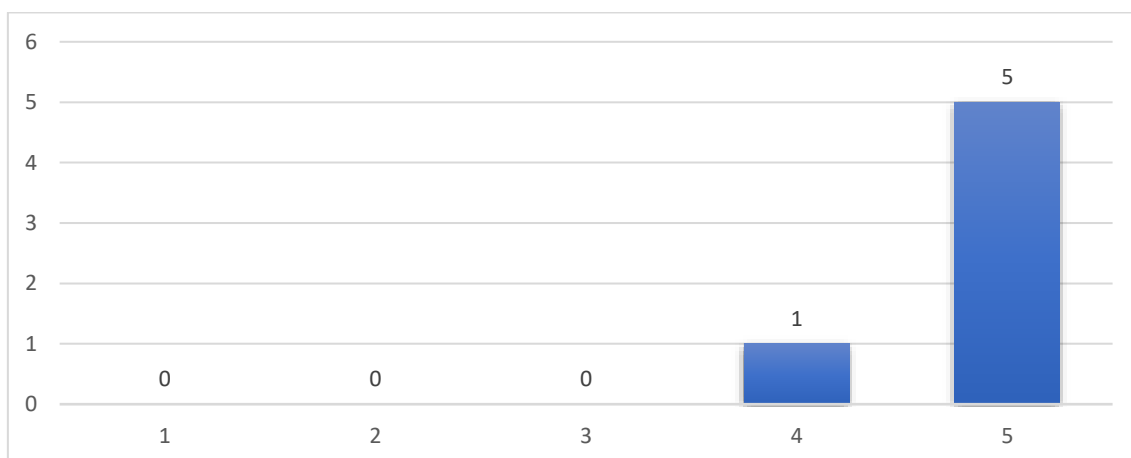
Gráfico 24 - Conhecer um país estrangeiro, uma cultura, uma língua, métodos de trabalho e tecnologias diferentes



Crescerem como indivíduos, valorizarem-se pessoalmente e também acrescentarem um ponto diferenciador no seu currículo.

Os resultados que aqui se observam indicam que os professores têm a percepção de que estamos, também, perante um fator muito importante, que terá contribuído de forma decisiva para a escolha dos estudantes. Surgem aqui 5 (83,3%) respostas com o nível 5 e apenas 1 (16,7%) com o nível 4.

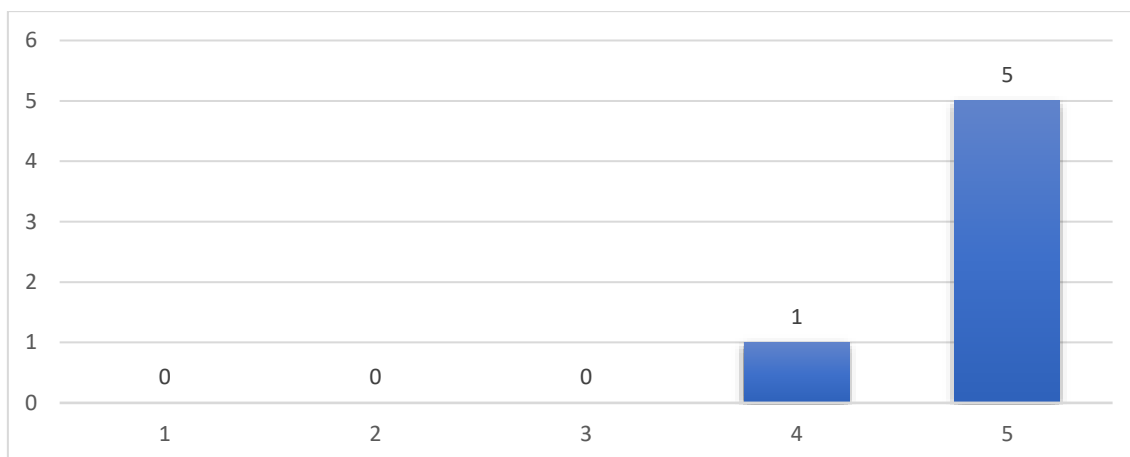
Gráfico 25 - Valorização pessoal e diferenciação no Currículo



Mais facilidade na obtenção de emprego, na área que pretendem, não apenas em Portugal, mas também no estrangeiro

Também aqui, pela observação dos resultados, podemos inferir também que os professores têm a percepção de que se trata de um fator muito importante, que terá contribuído de forma decisiva para a escolha dos estudantes. Os resultados são iguais aos do gráfico anterior: 5 (83,3%) respostas com o nível 5 e apenas 1 (16,7%) com o nível 4.

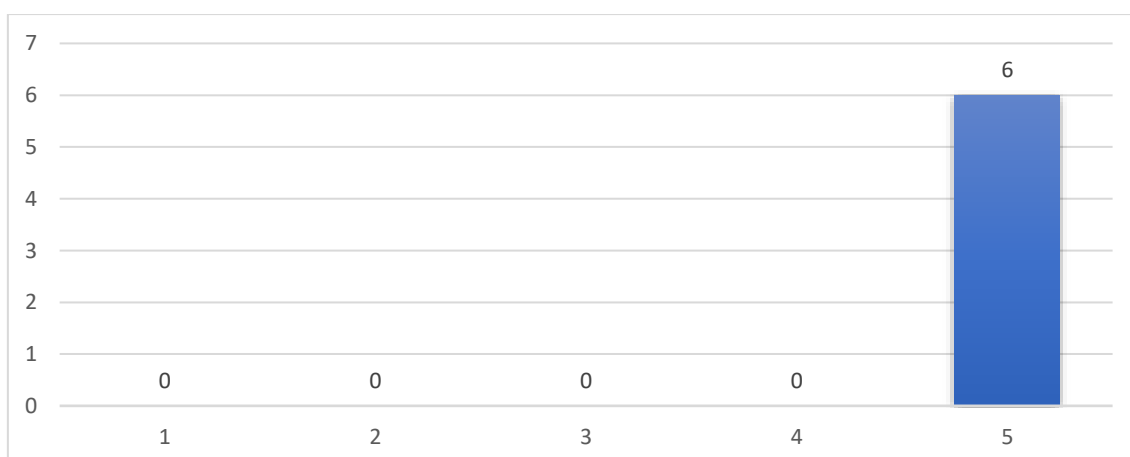
Gráfico 26 - Mais facilidade na obtenção de emprego, na área que pretendem



Obterem vantagem na obtenção de um emprego, pois será uma mais-valia para se destacarem no meio dos restantes candidatos.

Este gráfico apresenta uma unanimidade relativamente à importância deste fator, pois todas as respostas recaíram no nível 5. Portanto, os resultados aqui apresentados evidenciam que os professores têm a percepção que estamos perante um fator crucial, que terá contribuído de forma fundamental para a escolha dos alunos.

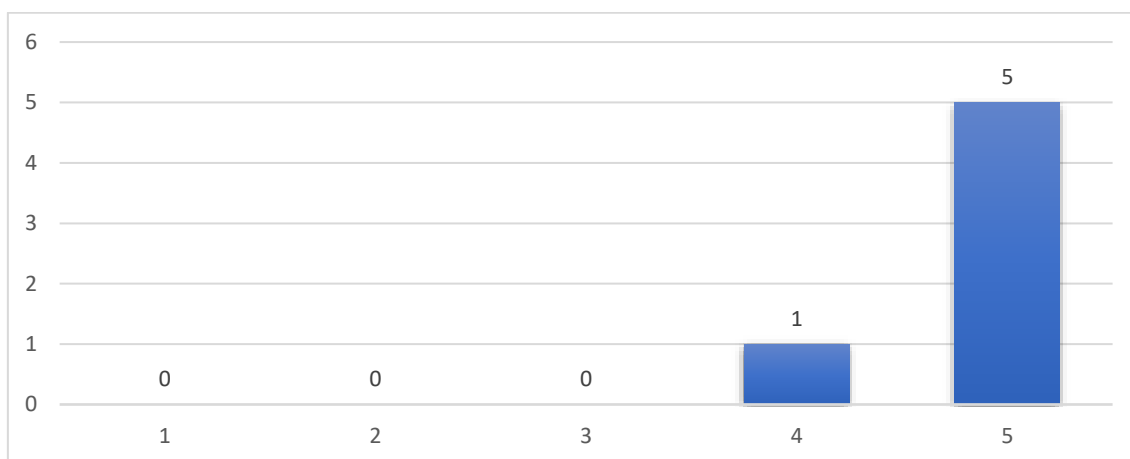
Gráfico 27 - Mais-valia para se destacarem dos restantes candidatos



Adquirirem maior capacidade de adaptação, flexibilidade, autonomia, iniciativa e espírito empreendedor.

Os resultados que este gráfico apresenta sugerem que os professores consideram que estamos perante um fator com bastante importância, pois surgem aqui 5 respostas com o nível 5 (83,3%) e apenas uma com o nível 4.

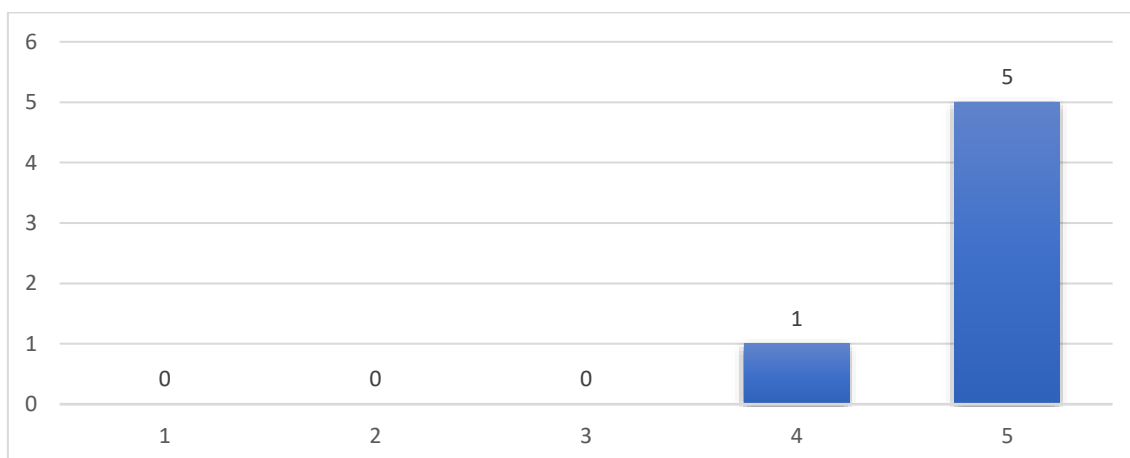
Gráfico 28 - capacidade de adaptação, flexibilidade, autonomia, iniciativa e espírito empreendedor



Desenvolverem competências para trabalhar em ambientes culturalmente variados.

Também relativamente a esta dimensão os resultados evidenciam que estamos perante um fator com bastante importância, pois surgem aqui, mais uma vez, todas as respostas a recaírem nos níveis mais altos, 5 respostas com o nível 5 e apenas uma com o nível 4.

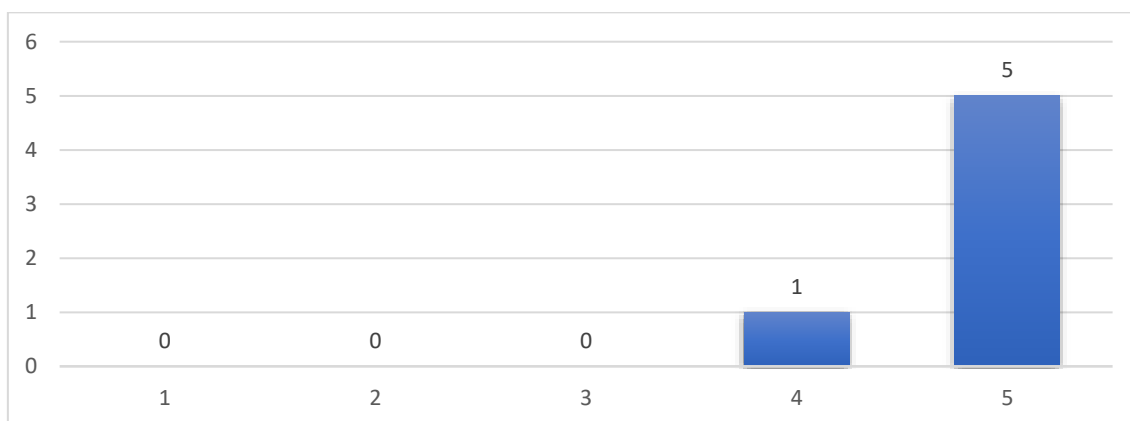
Gráfico 29 - Competências para trabalhar em ambientes culturalmente variados



Melhorarem as capacidades linguísticas e a confiança no uso do idioma, seja ele o inglês ou mesmo a língua nativa.

Os resultados aqui apresentados relativamente a este fator são idênticos aos anteriores, evidenciando que estamos também perante um aspeto fundamental para a escolha dos alunos, sugerindo que os professores têm a perceção que se trata de uma oportunidade valiosa para os alunos melhorarem as suas competências linguísticas e que estes dão bastante importância a este aspeto.

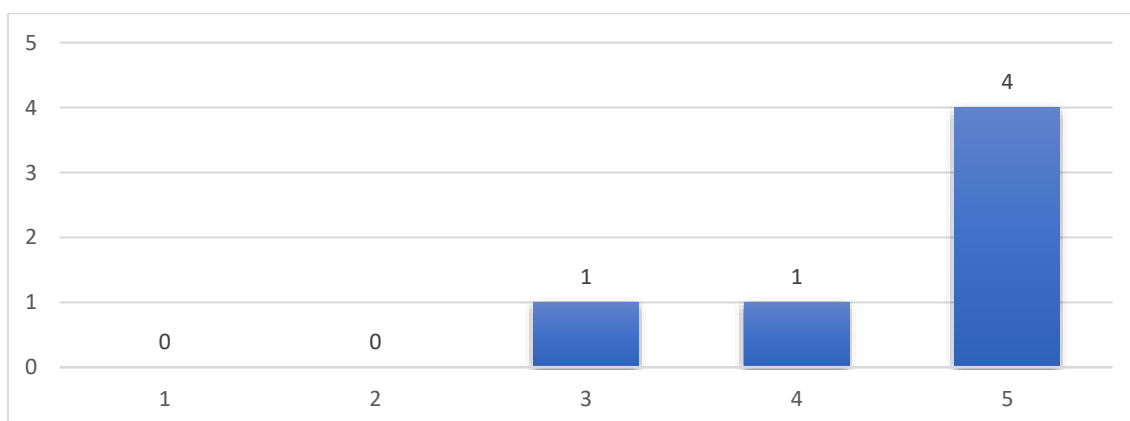
Gráfico 30 - Aquisição de competências linguísticas



Continuarem o percurso académico ou profissional no estrangeiro e com este estágio vão ficar mais preparados para tal.

Pela observação do gráfico podemos verificar que se regista aqui uma maior dispersão de respostas, 4 respostas atribuíram o nível 5 (66,7%) e as restantes os níveis 3 e 4, uma resposta para cada. Estes resultados sugerem que, apesar de podermos considerar importante, os professores têm a perceção de que os alunos talvez não valorizem tanto este aspeto como os outros anteriores.

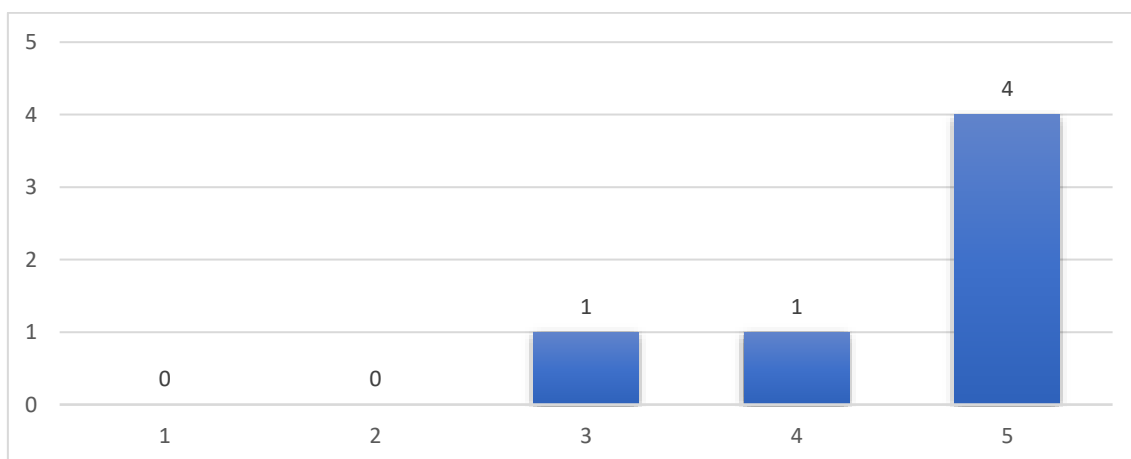
Gráfico 31 - Continuação do percurso académico ou profissional no estrangeiro



Serem recrutados ou convidados para um projeto na empresa onde fizeram o estágio ou enviarem as suas referências para outras empresas

Os resultados apresentados por este gráfico são iguais aos da questão anterior, 4 respostas atribuíram o nível 5 (66,7%) e as restantes os níveis 3 e 4, uma resposta para cada. Ou seja, que os professores têm a percepção que, apesar de importante, tal não terá sido um fator determinante para a escolha dos alunos. Vai também ao encontro dos resultados da questão anterior, ou seja, parecem existir evidências de que os alunos não estão a pensar, pelo menos para breve, num futuro profissional ou académico no estrangeiro.

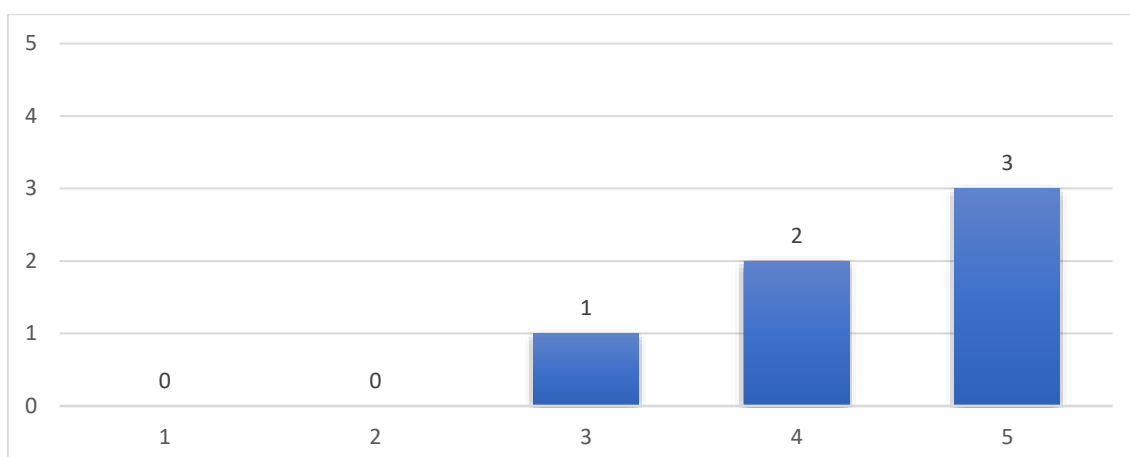
Gráfico 32 - Possibilidade de serem recrutados pela empresa onde fizeram o estágio, ou outra no estrangeiro



Melhorarem as suas competências sociais, tendo, normalmente, dificuldade em sair da sua zona de conforto

Pela observação do gráfico pode-se concluir que os professores têm a percepção que este também não terá sido um fator decisivo para a escolha dos alunos. Não obstante o nível 5 reunir um maior número de respostas, com 3 respostas (50%), as restantes também se distribuem pelos níveis 4, com 2 respostas (ou 33,3%) e 3, com uma resposta (16,7%).

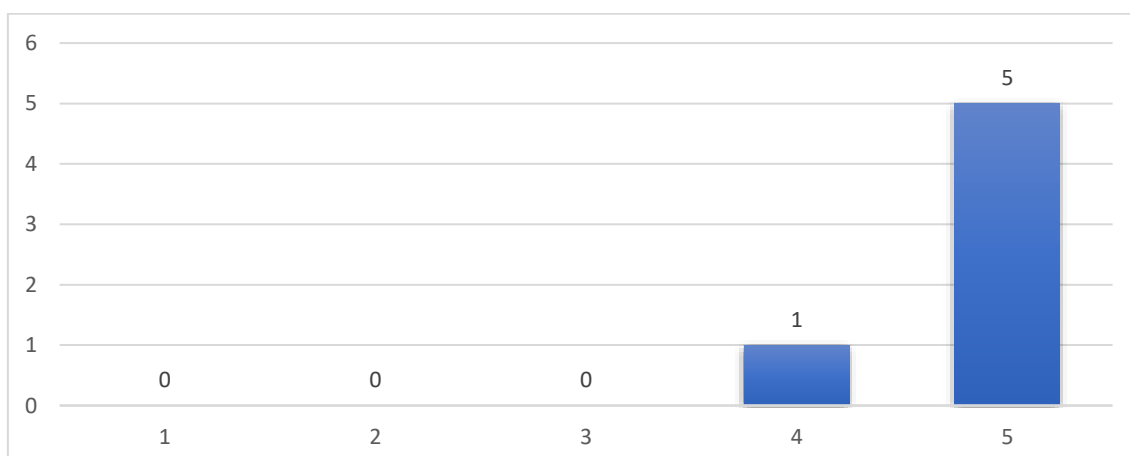
Gráfico 33 - Melhoria das competências sociais



Melhorarem consideravelmente os seus conhecimentos, aptidões e competências empresariais e criativas

Os resultados apresentados pelo gráfico sugerem que os professores têm a percepção de que estamos perante um aspeto muito importante e que também terá contribuído de forma decisiva para a escolha dos alunos. O nível 5 reúne a maioria das respostas, com 5 respostas, ou 83,3%.

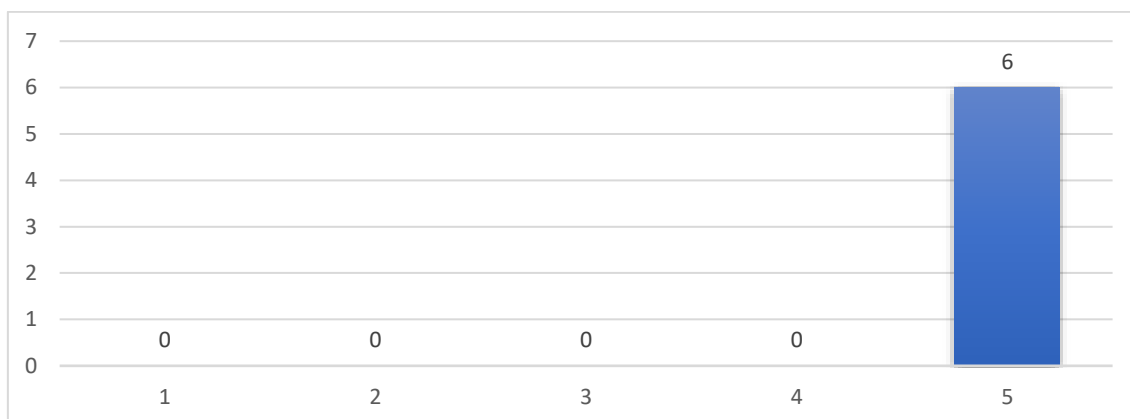
Gráfico 34 - Melhoria dos conhecimentos, aptidões e competências empresariais e criativas



Terem a oportunidade de viajar, descobrir novos países e novas regiões

Pela observação do gráfico podemos inferir que os professores consideram que este terá sido um fator fundamental para a escolha dos alunos, ou seja, a possibilidade de viajarem e, desta forma, poderem descobrir novos países e novas regiões, constituiu um fator preponderante para os alunos. Todas as respostas recaíram no nível 5.

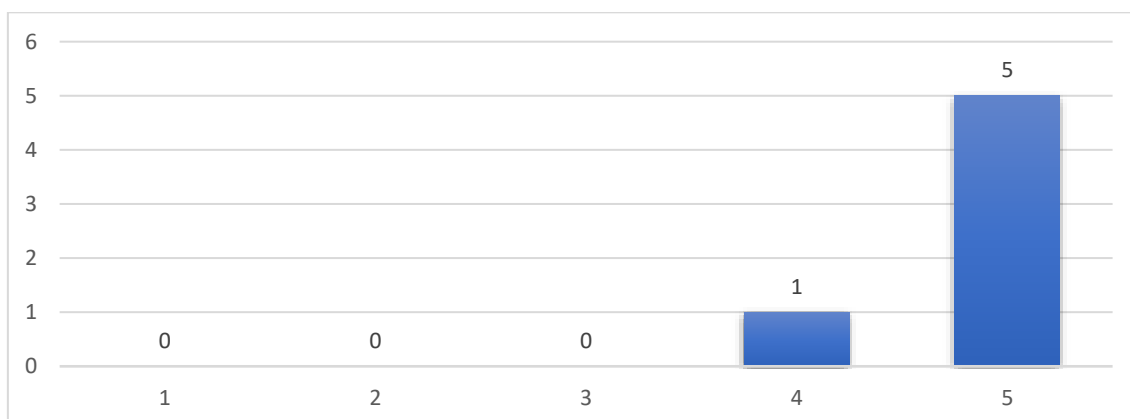
Gráfico 35 - Oportunidade de viajar, descobrir novos países e novas regiões



Adquirirem competências de comunicação enquanto cidadãos num mundo globalizado

Os resultados aqui apresentados evidenciam que os professores têm a percepção que se trata de um fator ao qual os alunos atribuíram muita importância e que terá contribuído bastante para a escolha deste percurso formativo.

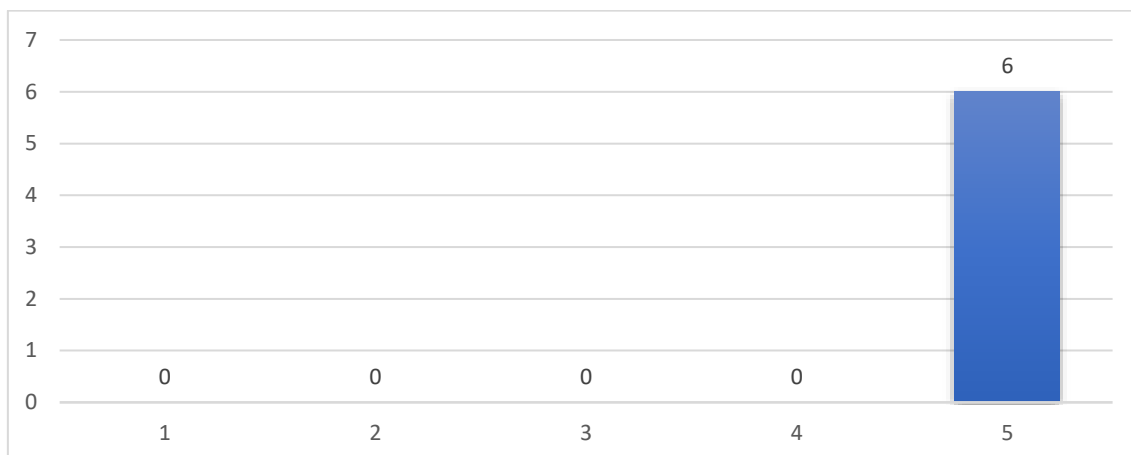
Gráfico 36 - Aquisição de competências de comunicação num mundo globalizado



Terem a oportunidade de conhecer aspetos culturais de outra sociedade, alargando a sua visão acerca do mundo

Relativamente a este aspeto, pela observação do gráfico, podemos observar que estamos perante uma opinião unânime, ou seja, todas as respostas recaíram no nível 5. Isto significa que os professores consideram que se trata de um fator que contribuiu de forma fundamental para a escolha dos alunos.

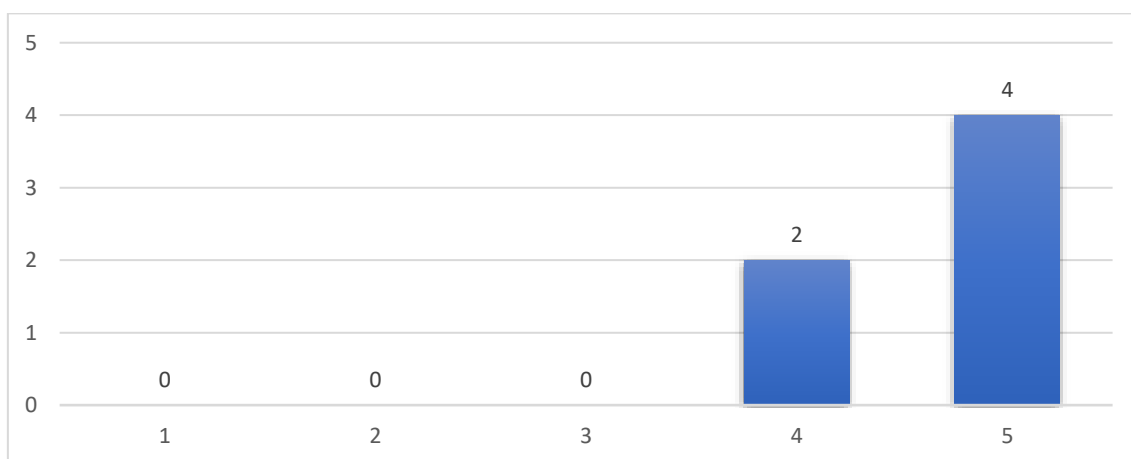
Gráfico 37 - Oportunidade de conhecerem aspetos culturais de outra sociedade, alargando a sua visão acerca do mundo



Conviverem com pessoas de outros países, colegas, mentores e amigos, conhecerem os seus problemas e preocupações e a forma como estes lidam com esses desafios

Pela leitura deste gráfico podemos inferir que os professores têm a noção de que se tratou de um fator importante para a decisão dos alunos, mas não tão importante como outros fatores já apresentados. Apesar da maioria das respostas recair no nível 5, com 4 respostas (66,7%), verificam-se 2 respostas no nível 4 (33,3%).

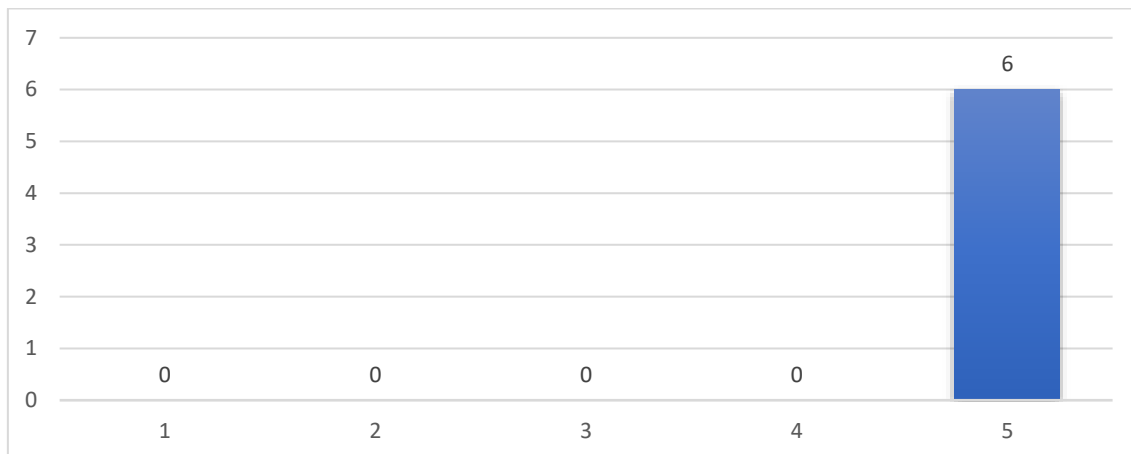
Gráfico 38 - Convivência com pessoas de outros países e conhecerem a forma como lidam com os desafios



A perspectiva de serem selecionados para esta modalidade de formação contribuiu para um aumento dos níveis motivacionais para a aprendizagem dos alunos

Pela observação do gráfico concluímos que estamos perante um fator que reuniu uma unanimidade de opiniões, ou seja, todos os professores têm a percepção que este contribuiu para um aumento da motivação por parte dos alunos.

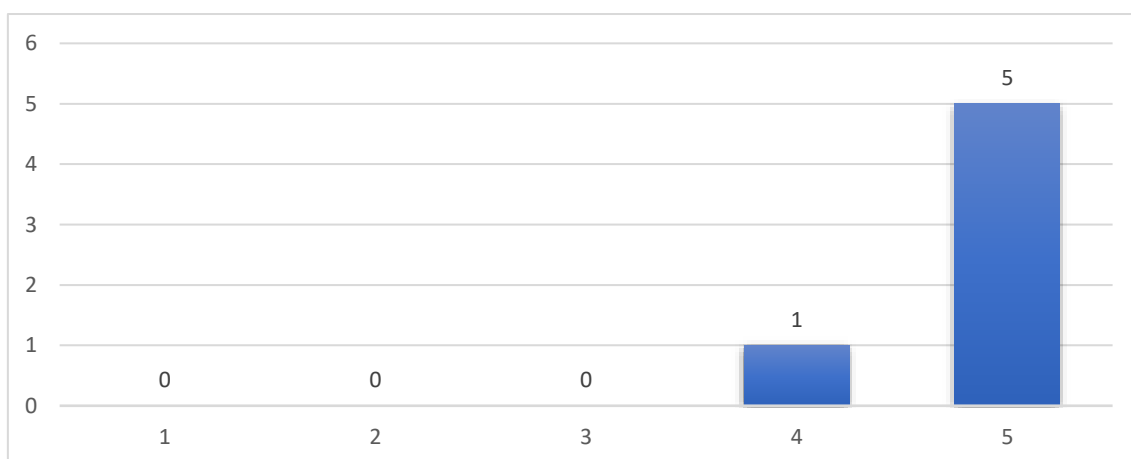
Gráfico 39 - Contributo para um aumento dos níveis motivacionais para a aprendizagem



Este possível aumento dos níveis motivacionais dos alunos refletiu-se de forma positiva na sua postura e na sua predisposição para a aprendizagem

De acordo com os resultados plasmados no gráfico, podemos inferir que os professores têm a percepção de que este novo paradigma, para além de contribuir para um aumento dos níveis motivacionais, refletiu-se de forma positiva na sua postura e predisposição para a aprendizagem.

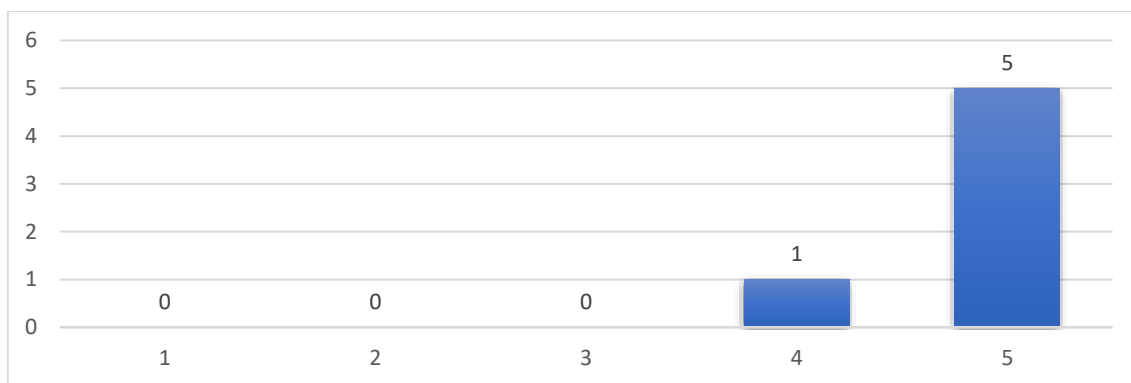
Gráfico 40 - Reflexo positivo na postura e predisposição para a aprendizagem dos alunos



Este possível aumento dos níveis motivacionais e predisposição para a aprendizagem dos alunos refletiu-se, ou irá refletir-se, de forma positiva nos seus resultados escolares

Relativamente aos resultados aqui apresentados, e apesar de não ser unânime, os professores têm a opinião de que estamos perante um fator decisivo, que poderá contribuir para uma melhoria dos resultados escolares dos alunos. Verificam-se 5 respostas com o nível 5 (83,3%). Ou seja, é previsível que o aumento dos níveis motivacionais para a aprendizagem, acompanhado por uma melhoria na postura e na predisposição para a aprendizagem, irá refletir-se de forma positiva nos resultados escolares dos alunos.

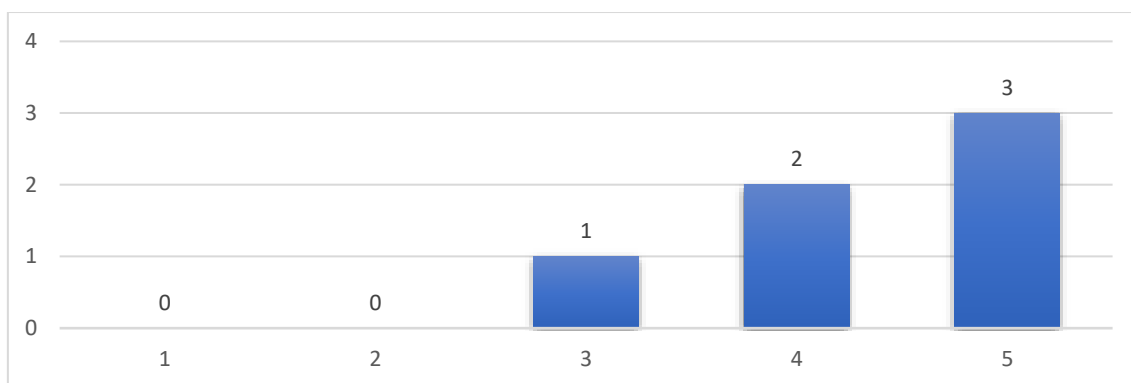
Gráfico 41 - Reflexo positivo nos resultados escolares dos alunos



Enquanto professor, o facto de alguns alunos irem realizar o seu estágio num país estrangeiro, teve impacto na sua prática pedagógica

Pela observação deste gráfico, podemos inferir que, apesar deste novo paradigma, obviamente mais relacionado com os alunos, nem todos os professores consideraram uma alteração significativa nas suas práticas pedagógicas. Verificam-se apenas 3 respostas com o nível 5 (50%), estando as restantes distribuídas pelo nível 4, com 2 respostas (33,3%) e pelo nível 3, com 1 resposta (16,7%).

Gráfico 42 - O impacto na prática pedagógica dos professores

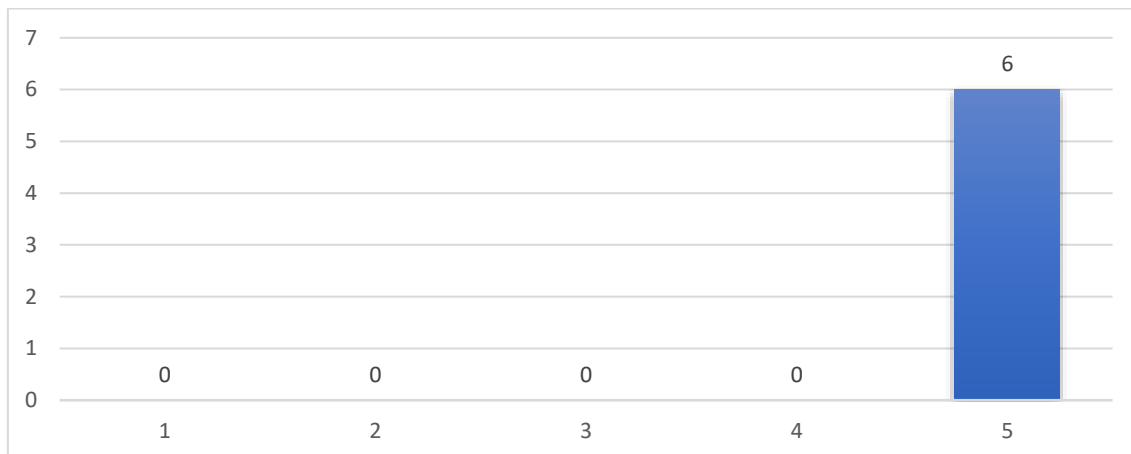


Este novo paradigma na sua escola pode ser considerado inovação pedagógica

Pela observação deste gráfico pode-se facilmente concluir que estamos perante outro fator que reuniu uma unanimidade de opiniões, pois todas as respostas recaíram no

nível 5. Daqui podemos inferir que os professores, apesar de alguns deles não considerarem uma alteração significativa nas suas prática pedagógicas, todos eles consideraram estar perante um cenário de inovação pedagógica.

Gráfico 43 - Considerado um cenário de inovação pedagógica



Conclusões e comentários deduzidos pela interpretação dos resultados

As respostas dos professores permitem-nos retirar algumas evidências, as quais apontam no mesmo sentido das retiradas das respostas dos alunos. Os professores têm a perceção que os alunos estão focados na conclusão do seu curso com bons resultados e tendem a valorizar os aspetos considerados mais diretamente relacionados com o fornecimento de competências a nível cultural e profissional, as quais lhes poderão fornecer mais valias para o seu currículo e para uma diferenciação, ou discriminação positiva, relativamente a outros candidatos na altura da procura de emprego.

Os resultados obtidos da análise ao questionário aos professores parecem evidenciar também que estes têm a perceção de que os seus alunos não estão, por ora, muito focados na possibilidade de uma oportunidade de emprego no estrangeiro, mas sim em aumentar os seus níveis culturais, as suas competências linguísticas e a sua visão acerca do mundo global. Os resultados mostram ainda que apesar de os professores admitirem que este novo paradigma na sua escola não teve um grande impacto na sua prática pedagógica, foram unânimes em considerar que tal se trata, sem dúvida, de um cenário de inovação pedagógica e que contribui para o aumento dos níveis motivacionais para a aprendizagem dos alunos. As evidências aqui apresentadas podem ser justificadas pela observação dos fatores com a totalidade das respostas no nível 5 - MUITO IMPORTANTE (com a totalidade das respostas - 6).

As questões que apresentam estes resultados são as seguintes:

20. *Conhecer um país estrangeiro, uma cultura, uma língua, métodos de trabalho e tecnologias diferentes;*
23. *Mais-valia para se destacarem dos restantes candidatos;*
30. *Oportunidade de viajar, descobrir novos países e novas regiões;*
32. *Oportunidade de conhecerem aspetos culturais de outra sociedade, alargando a sua visão acerca do mundo;*
34. *A perspetiva de serem selecionados para esta modalidade de formação contribuiu para um aumento dos níveis motivacionais para a aprendizagem dos alunos;*
38. *Considerado um cenário de inovação pedagógica;*

Alterações nos alunos, nos docentes e na escola

Para tentar complementar as evidências retiradas de uma análise às respostas das questões de resposta fechada, foi colocada uma questão de resposta aberta. A questão apresentada foi a seguinte:

Relate 2 situações em que, na sua perspetiva, o estágio profissional no estrangeiro provocou alterações (no aluno, nos docentes ou na escola).

As respostas aqui obtidas foram muito diversificadas, mas todas apontam na mesma direção, reforçando as evidências retiradas das questões de resposta fechada. São apresentadas de seguida algumas respostas, as quais foram consideradas as mais significativas:

- *Os alunos ficaram mais autónomos e mais confiantes.*
- *Mais alegria e motivação por concluir o curso/ano escolar que se manifestou em várias situações.*
- *Os alunos revelaram maior preocupação nas suas aprendizagens à medida que o estágio se aproximava.*
- *Durante o estágio, esforçaram-se na sua integração procurando comunicar na língua local (...)*

- *Houve uma grande preocupação na divulgação dos momentos mais relevantes de todo o processo.*
- *Foi tudo amplamente divulgado e comentado, elevando a projeção da escola não só na comunidade mas também a nível regional.*
- *Quanto às alterações verificadas, posso denotar que passamos a perceber melhor quais as competências a desenvolver nos nossos alunos.*
- *Isso só é possível com professores dinâmicos e com capacidade de cooperação/colaboração.*
- *(...) também passaram a perceber as dificuldades da organização da casa, das tarefas domésticas e da gestão do orçamento.*
- *Regressaram mais maduros e conscientes das suas capacidades pelo trabalho desenvolvido nos estágios.*
- *Alguns tutores não eram fluentes no inglês, pelo que tiveram de duplicar esforços para a comunicação se efetivar.*
- *Melhoramento e aprendizagem da línguas estrangeiras.*

Estas respostas evidenciam, e reforçam a ideia já apresentada anteriormente, de que os estudantes ficaram motivados em terminar o seu curso e na obtenção de bons resultados, sobressaindo perfeitamente a ideia de que estão mais motivados e mais preocupados com as suas aprendizagens, assim como ficaram mais “*maduros e conscientes das suas capacidades*” devido ao “*trabalho desenvolvido nos estágios*”, pois conseguiram “*viver sozinhos sem a presença da mãe.*”. Este estágio internacional contribuiu também para a aquisição de uma maior bagagem cultural e competências linguísticas. São evidenciadas ainda algumas alterações ao nível dos processos envolvendo os professores e a escola, por exemplo “*na divulgação dos momentos mais relevantes de todo o processo*” onde “*Foi tudo amplamente divulgado e comentado*” tendo contribuído para elevar “*a projeção da escola não só na comunidade mas também a nível regional.*”. os professores consideram ainda que passaram “*a perceber melhor quais as competências a desenvolver nos nossos alunos.*”.

Torna-se evidente aqui que um projeto deste tipo só é possível com profissionais com algumas características específicas, as quais contribuem e facilitam o sucesso do projeto, da organização e, por conseguinte dos alunos. Os professores têm a consciência

que “*alguma experiência e conhecimento no assunto*” são aspetos fundamentais para que uma escola consiga “*implementar estes projetos*”, assim como “*a comunicação, a empatia e a capacidade de iniciativa são elementos fundamentais e cada vez mais apreciados.*”.

5.3. ENTREVISTA AO DIRETOR

“O currículo de um jovem que tem projetos desta natureza é sempre mais valorizado. Nos tempos que correm (...) temos de nos agarrar a competências de outra ordem(...), são os novos tempos que temos.”

(Professor Jorge Bajouco, Diretor do Agrupamento de Escolas de Henrique Sommer, Maceira, 2023)

No sentido de variar as fontes de informação, assim como ir ao encontro de fontes consideradas fidedignas, foi realizada um entrevista ao Diretor da escola, relativamente ao assunto em estudo, ou seja, qual a perceção do Diretor relativamente aos motivos que levaram os alunos dos cursos profissionais a optarem pela realização dos seus estágios num país estrangeiro, ao abrigo do programa Erasmus+. De salientar que esta escola tem já alguma tradição em projetos internacionais, tendo já realizado muitas atividades no âmbito de programas Erasmus, principalmente na área da formação de professores. Mas, como já foi referido, trata-se da primeira vez que esta escola realiza esta modalidade específica, orientada para a formação dos alunos, os estágios internacionais.

A entrevista ao líder desta organização foi realizada durante a estadia dos alunos nos países de acolhimento, em Espanha e em Itália, numa altura próxima do seu final, estado previsto o regresso dos alunos para breve, daí a 4 ou 5 dias. A este responsável foram colocadas algumas questões relacionadas com os fatores motivacionais, e para este as avaliar também numa escala de 1 a 5, mas de forma presencial, tendo sido possível retirar algumas elações, comentários e opiniões proferidas, as quais serviram para enriquecer e complementar a informação recolhida. A transcrição de partes dessa entrevista está plasmada no Anexo V.

As respostas obtidas através da entrevista realizada ao Diretor parecem reforçar as evidências retiradas dos questionários anteriores, aos alunos e aos professores. Talvez mais importante ainda do que a atribuição de um nível aos vários fatores apresentados, consoante a sua importância, foram os comentários e observações, assim como as respostas às questões de resposta aberta, retiradas da entrevista e da qual foram transcritas para este documento apenas as consideradas mais pertinentes para o assunto em estudo. Estas respostas, que enquadram a percepção do Diretor, evidenciam e reforçam também a ideia, já apresentada anteriormente, de que os estudantes ficaram mais motivados para os seus estudos e para as aprendizagens. Apesar de ainda não serem conhecidos os resultados finais, este responsável está confiante que tal se irá refletir de forma positiva no seu desempenho e nos resultados. Muito importante também, está convencido que tal se vai refletir *“até na qualidade da própria formação”*.

Torna-se ainda evidente que, na percepção do Diretor, os alunos valorizam mais os fatores que contribuem para a aquisição de uma maior bagagem cultural e competências linguísticas, assim como atribuem mais importância aos fatores que lhes podem fornecer mais-valias e pontos diferenciadores para o seu currículo. Parecem ainda preocupar-se mais com fatores que lhes permitam terminar o curso com bons resultados, facilitar a obtenção de um emprego no seu país, do que enveredarem por uma carreira académica ou profissional no estrangeiro, de acordo com o Diretor *“para já estão mais preocupados com o que pode acontecer cá.”*

A percepção do Diretor, no que se refere ao impacto na “vida escolar”, dos alunos, da escola, dos professores, dos processos, das dinâmicas, e da própria comunidade, é a de que um projeto deste tipo tem um impacto enorme, mas de forma positiva, pois atribui o nível 5 a todos os fatores relacionados com esta vertente. Os alunos ficaram mais motivados e interessados para as aprendizagens e que isso se irá refletir de forma positiva nos seus resultados escolares e até na qualidade das aprendizagens. O Projeto Educativo da escola tem também de estar concebido de forma a abranger, facilitar e a incentivar projetos deste tipo. Segundo o próprio Diretor, um projeto deste tipo *“ põe em causa, digamos, a organização escolar tradicional”*. Atualmente, no mundo global em que vivemos, este deverá ser um desígnio para todas as escolas e os responsáveis escolares não podem estar alheios a esta “nova” realidade, uma escola *“nos tempos atuais tem de estar muito virada para este lado”*, de se abrirem para o mundo e de assumirem sem

medo “*essa dimensão, de fronteira aberta*”, caso contrário correm o risco de “*perderem a pedalada*” e correrem o risco de deixarem os seus alunos “*de facto, desfavorecidos.*”.

Relativamente aos professores, o Diretor tem a perceção de que se trata de um grande desafio, não apenas porque têm de acompanhar os jovens ao longo de todo este percurso, na “*sua adaptação e estabilidade*” num ambiente totalmente diferente e longe das famílias, mas também porque ao longo do ano tiveram um conjunto de desafios e procedimentos que tiveram de adotar, nomeadamente na questão dos horários, articulação entre disciplinas procedimentos burocráticos, viagens, etc. Segundo as palavras deste responsável, os professores “*têm sido a pedra angular*” e que só com profissionais com determinadas características um projeto deste tipo é possível implementar. Trata-se de um desafio enorme, com “*um trabalho brutal e com muita responsabilidade*” e só com profissionais interessados, motivados e preparados é possível avançar para um projeto desta envergadura, de acordo ainda com o Diretor “*se eu não tiver professores interessados, vou ter muita dificuldade*”.

Verificaram-se também novas dinâmicas com a comunidade onde a escola está inserida, a escola teve de se “abrir” ainda mais à comunidade, aos pais, às famílias às associações, às empresas. Mas, segundo este responsável, trata-se de “*uma comunidade muito disponível para a escola, a qual ao fazer estes desafios, também teve esta correspondência...*”, tendo-se criado “*ligações bastante interessantes.*”. Um projeto deste tipo, na perceção deste líder, tem um impacto positivo também na imagem dos cursos profissionais, pois atualmente estes “*são vistos ainda como cursos de segunda linha.*” sendo que, segundo ainda o Diretor , “*é uma forma de valorizar estes cursos*”.

No que se refere ao tema da Inovação Pedagógica, as respostas do Diretor parecem evidenciar claramente que este projeto, implementado pela primeira na sua escola, se tratou de uma inovação pedagógica. Não obstante ter atribuído o nível 5 a esta questão (nº. 19), as suas respostas e comentários relativamente a este assunto reforçam ainda mais essa ideia, e corroboram a ideia inicial desta tese. O diretor refere que um projeto deste tipo contribui, sem qualquer dúvida, para “*uma influência positiva até no seu desempenho e nas notas (...) e até na qualidade da própria formação.*”. O líder reforça ainda mais esta ideia ao afirmar que, no âmbito de todos os projetos Erasmus, nos quais a sua escola tem já alguma tradição, tais como “*eTwinning, formação de professores, etc.*” este foi mesmo “*o mais importante*” e o que teve mais impacto em todas as vertentes e dimensões

escolares. Refere ainda que um projeto deste tipo se trata *“de facto um projeto de inovação que é capaz de catalisar uma melhor formação, sem dúvida.”*

O Diretor, no decorrer da entrevista, referiu-se também ao tema da resistência à mudança, ao afirmar que no âmbito de algumas reuniões relativas aos estágios internacionais, se verificaram algumas vozes contraditórias e que, de alguma forma, se manifestaram contra, ou colocaram obstáculos, à implementação deste projeto. Mas, como já foi referido antes, a escola é ainda considerada por muitos uma organização com uma estrutura formal bastante rígida, sendo que é normal encontrar neste tipo de organizações alguma resistência à mudança e pessoas avessas a novas práticas... Felizmente, a voz da razão imperou, e estes “pequenos” focos de resistência foram superados, segundo as palavras do Diretor, com a disponibilização de informações claras e precisas acerca do assunto e sobre os benefícios que este projeto poderia trazer, principalmente para os alunos envolvidos, para a escola e para a própria comunidade. Relativamente a este assunto o Diretor afirmou o seguinte: *“como podemos contrapor? Afirmando que seria pior se não fizéssemos nada...”*. Informou ainda que foi necessário envolver os pais e os educadores no processo de tomada de decisão. As palavras do Diretor foram no sentido de mostrar evidências concretas de como a mudança poderia acarretar melhorias significativas, não apenas para a escola e para os alunos mas também para toda a comunidade. O facto de se verificar aqui alguma resistência neste estudo corrobora a ideia de que se trata realmente de um projeto de inovação, pois é comum encontrar resistência em qualquer organização que pretenda implementar mudanças, principalmente em organizações com estas características.

A análise e os resultados retirados desta entrevistas ao Diretor apontam também no sentido de que a implementação deste projeto se ficou a dever principalmente à vontade dos professores e até dos próprios alunos e respetivas famílias. Obviamente que este também só terá sido possível devido á concordância e incentivo do próprio Diretor. Algumas das frases proferidas pelo Diretor que podem indicar isso mesmo são: *“A partir do momento que eu vejo colegas interessados, não tive muitos problemas.”*; *“A partir do momento em que eu vi que tinha gente interessada e preparada para isso”*; *“Os colegas aqui da escola sentiram essa disposição”*; *“É fundamental a parte profissional, o professores se disporem a este princípio”*; *“quase que vem a família toda porque quer, de facto, participar na atividade.”*; *“Fomos, em certa medida, desafiados pelos alunos a enveredar por este caminho.”*; *“sobretudo quando vejo professores presentes, a*

agarrarem no projeto e alunos com eles”; *“O próprio Ministério da Educação (...) tem estimulado muito as escolas*”; *“Os professores (...) têm tido quase sempre a iniciativa de colocar estes projetos em andamento*”; *“(…) surjam por vezes apelos do próprio ministério, das estruturas da DGESTE a informar do interesse de uma escola de outro país em determinado projeto, e a questionar se não estamos interessados.”*. Todas estas frases apontam no sentido que se tratou, de facto, de um processo que surgiu de forma “quase natural”, dando continuidade a uma tradição de projetos já implementados na escola, consubstanciando “uma mudança intencional, voluntária e deliberada” (Pintassilgo e Andrade, 2019, p.188) levada a cabo por um grupo de pessoas, sem ser imposto pelas lideranças ou pelos poderes políticos, numa lógica de “*top-down*”. Em forma de resumo, e considerando o contexto espaço-temporal, podemos afirmar, com alguma segurança, que as evidências que retiramos desta entrevista apontam, de facto, para um conjunto de características que consubstanciam um projeto de Inovação Pedagógica.

5.4. SÍNTESE DOS DADOS OBTIDOS

No que respeita ao objetivo principal – identificar os motivos que levam os alunos dos cursos profissionais a escolher esta modalidade de formação – e apresentando uma resposta à questão de partida, de acordo com as evidências, e dado que as respostas de todos os intervenientes apontam no mesmo sentido, pode-se afirmar com alguma segurança que os jovens valorizam principalmente os aspetos que contribuem para o desenvolvimento de competências culturais e profissionais. Aparentemente, no atual momento, não estão muito preocupados em seguir carreiras profissionais ou académicas no exterior, mas sim em ampliar sua perspetiva cultural, a sua compreensão acerca do mundo global e em adquirir competências que possam diferenciá-los no mercado de trabalho no futuro. Deste estudo pode-se inferir ainda que os alunos estão focados na conclusão do seu curso com bons resultados assim como na melhoria das suas competências linguísticas.

Quanto ao impacto na prática pedagógica dos professores as evidências apontam no sentido de que a implementação deste projeto pela primeira vez na escola teve, obviamente, algum impacto, apesar de não ter sido muito vincado, nomeadamente ao

nível dos processos envolvendo os professores e a escola. Contudo, as opiniões foram unânimes em considerar que contribui para o aumento dos níveis motivacionais para a aprendizagem dos alunos, irá refletir-se de forma positiva nos seus resultados finais e, que tal se trata, sem dúvida, de um cenário de inovação pedagógica.

As respostas à entrevista ao líder desta organização, o seu diretor, vieram reforçar as evidências já apresentadas previamente. Estas reforçam a ideia de que os estudantes estão mais motivados para seus estudos e para as aprendizagens. Embora os resultados finais não sejam ainda conhecidos, o diretor está confiante de que tal terá um impacto positivo em seu desempenho e resultados finais. Muito importante também é o facto de estar plenamente convencido que esta situação se irá refletir na qualidade da formação oferecida. É ainda sua percepção que os alunos valorizam mais os fatores que contribuem para a aquisição de uma maior bagagem cultural e competências linguísticas, assim como atribuem mais importância aos fatores que lhes podem fornecer mais-valias e pontos diferenciadores para o seu currículo. Este considera ainda que os alunos valorizam mais os fatores que lhes permitem terminar o curso com bons resultados e facilitar a obtenção de um emprego no seu país. Na sua opinião, um projeto deste tipo tem um impacto positivo enorme na “vida escolar”, dos alunos, da escola, dos professores, dos processos, das dinâmicas, e da própria comunidade. Na opinião do diretor, as pessoas que lidam diariamente com todos estes aspetos, os professores, são os atores principais neste cenário, os quais considera mesmo “a pedra angular”, e que só com profissionais com determinadas características, motivados e preparados, com iniciativa e muita responsabilidade na “bagagem”, espírito de sacrifício e aventura, se torna possível implementar um projeto desta envergadura. A opinião do diretor no que concerne à imagem dos cursos profissionais também é clara, afirmando que este tipo de projetos tem um impacto positivo na sua imagem, tornando-se numa “forma de valorizar estes cursos”.

No que se refere ao tema da Inovação Pedagógica, as respostas do Diretor evidenciam claramente que a implementação, pela primeira vez, deste projeto na sua escola, se tratou de uma inovação pedagógica.

CAPÍTULO VI – CONCLUSÕES

Pretendeu-se com este estudo fazer uma análise a uma realidade cada vez mais presente nas escolas em Portugal, a disseminação dos cursos profissionais. Do estudo aqui apresentado retirámos algumas evidências que apontam no sentido de que, apesar do crescimento da oferta destes cursos nas escolas, ainda existe algum estigma relacionado com este tipo de formação, uma representação negativa relativamente a esta via de ensino, considerada frequentemente uma via académica menos enriquecedora e mais “facilitadora” para a conclusão do Ensino Secundário. Como referido já neste documento, «fazendo uma analogia com o futebol, uma “segunda divisão” da via académica». Com efeito, a falta de motivação, o desinteresse, os problemas disciplinares, a falta de motivação e o abandono escolar são ainda características comuns entre uma grande parte dos alunos que frequentam esse tipo de ensino, alimentando o estigma associado a estes alunos e, por conseguinte, à imagem do ensino profissional.

Contudo, e apesar de ainda muito ténues, conseguimos encontrar alguns sinais que apontam para uma evolução positiva neste cenário, verificando-se já muitos casos em que os jovens procuram ingressar nesses cursos por escolha própria, movidos pelo seu interesse e paixão por determinada área e, por vezes, com a intenção clara de seguir uma carreira profissional, ou académica, nessa área específica.

Devido às representações negativas, e ao estigma associado a este tipo de ensino, é comum encontrar no seio dos professores que lecionam nestes cursos, alguma insatisfação e angústia. Tal deve-se em parte, também, ao facto de sentirem “dificuldades na adaptação aos princípios psicopedagógicos e à estrutura modular deste sistema, para os quais não receberam formação adequada”.

O surgimento do programa Erasmus+, com a mobilidade académica e os estágios internacionais para alunos do ensino profissional, veio contribuir de forma bastante significativa para uma mudança na imagem dos cursos profissionais e para uma alteração da perceção distorcida que ainda hoje se verifica relativamente a esta via de ensino. Para além das mais-valias que este programa acarreta, reconhecidas universalmente, nomeadamente no desenvolvimento de competências linguísticas e no desenvolvimento de competências transversais, veio contribuir também para valorizar o ensino profissional como uma alternativa igualmente relevante e respeitável para a formação dos jovens. Tal

como o diretor da escola, sobre a qual incidiu este estudo, referiu, os cursos profissionais “*são vistos ainda como cursos de segunda linha.*” sendo que esta (mobilidade transnacional) “*é uma forma de valorizar estes cursos*”.

Ao falar em educação torna-se quase impossível não falar em motivação, sendo é amplamente aceite que a motivação é um fator importante para o sucesso escolar dos alunos, tornando-se difícil levar os alunos a persistirem nas tarefas escolares e no seu sucesso académico se estes não se sentirem motivados. O estado afetivo e motivacional são, então, fatores que influenciam diretamente o sucesso ou o insucesso escolar dos alunos.

Através deste estudo conseguimos retirar evidências que nos levam a acreditar que o programa Erasmus+ se tornou, de facto, num importante fator de motivação, levando os alunos a esforçarem-se mais nas tarefas escolares, a empenharem-se mais nas atividades académicas e nos seus estudos e a preocuparem-se mais com o seu percurso e resultados escolares, sendo previsível, na perspetiva de todos, que tal se irá repercutir de forma positiva nos seus resultados finais.

Esta cooperação entre o ensino na escola e a formação profissional só será bem-sucedida quando forem adotados alguns critérios fundamentais, tais como a abertura ao exterior, a flexibilidade, a colaboração, e a polivalência, pois só desta forma será possível dar resposta às exigências presentes e futuras do mercado de trabalho, caracterizado pela mudança contínua em que nada é definitivo, preparando os jovens para um mundo em constante evolução e para que possam ter sucesso nas suas carreiras. Isto implica também que os líderes e os responsáveis deverão estar cientes das tendências emergentes e antecipar as mudanças, contribuindo para que alunos estejam equipados com as competências necessárias para enfrentar esses desafios.

O ensino e a experiência profissional constituem atualmente uma fonte importante de aquisição e de desenvolvimento das competências, nomeadamente das competências transversais, cada vez mais valorizadas e essenciais nos contextos organizacionais e do mercado trabalho. Neste paradigma, o modo de conduzir às aprendizagens modifica-se, implicando novas formas de atuar dos agentes envolvidos, nomeadamente dos professores.

O programa Erasmus+ tem sido fundamental para promover uma maior abertura das escolas ao mundo exterior, não apenas em relação ao meio local, mas também à

internacionalização. Tem sido importante ainda porque tem contribuído para uma melhoria da imagem das escolas e do ensino profissional junto da sociedade, como contribui também para aumentar os níveis de motivação, tanto dos alunos quanto dos professores.

Esta experiência enriquecedora não contribui apenas para preparar melhor os jovens para o mercado de trabalho, como também os incentiva a prosseguirem os seus estudos e a procurarem constantemente oportunidades de crescimento pessoal e profissional no futuro. Relativamente aos professores, o envolvimento no programa Erasmus+ proporciona uma oportunidade de enriquecimento profissional, permitindo-lhes troca e a partilha de conhecimentos e práticas com colegas de outros países, assim como a aquisição e/ou melhoria das competências de ensino e de aprendizagem intercultural.

Desta forma, o projeto Erasmus+ e a sua vertente de estágios profissionais no estrangeiro, têm sido uma ferramenta poderosa para promover a internacionalização das escolas, melhorar a qualidade do ensino profissional e preparar os alunos para os desafios do mercado de trabalho global. Por este motivo, desde 2007 já numerosas escolas em Portugal apostaram neste programa de mobilidade para os seus alunos, por considerarem que se trata de uma mais-valia para a sua formação profissional e pessoal, contribuindo para o conhecimento de novas culturas, a melhoria das suas competências técnicas, linguísticas e interculturais, para a aquisição de competências transversais, altamente valorizadas pelo mercado de trabalho e, por fim, mas não menos importante, para uma visão mais global acerca do mundo.

Como síntese, podemos afirmar que o ensino na escola, ou ensino formal, e o sistema de formação profissional se complementam, como parceiros sociais para dar resposta às necessidades individuais de formação e as necessidades reais do mercado de trabalho. Esta relação faz aproximar o conhecimento teórico e o prático, proporcionando uma formação mais abrangente e capacitando os jovens para as necessidades reais do mercado de trabalho. Esta parceria entre o ensino formal, na escolas, e a formação profissional, ou estágios, é crucial para o desenvolvimento social e económico de uma sociedade, contribuindo para que os indivíduos estejam preparados para enfrentar os desafios do mercado de trabalho e contribuir de forma significativa para a sociedade.

LIMITAÇÕES DO ESTUDO

À medida que este trabalho se aproxima do fim, e feita uma análise retrospectiva, é importante também identificar e descrever algumas limitações encontradas durante o estudo, assim como apresentar algumas recomendações e sugestões para estruturação e condução de possíveis investigações futuras.

Não obstante ter sido a selecionada e considerada como a metodologia mais apropriada para esta investigação, como já foi explicado num capítulo anterior, esta acarreta sempre consigo algumas limitações. As principais limitações identificadas estão diretamente relacionadas com a estratégia de investigação adotada, o Estudo de Caso.

Desde o início que foi reconhecido, e assumido, que este tipo de abordagem não permite generalizações. Devido à própria natureza do estudo, o qual busca compreender um fenómeno atual e mais ou menos complexo, muito focado nas representações e conceções dos participantes, as quais não são facilmente generalizáveis. Um estudo de caso como este, focado essencialmente nas representações e conceções dos participantes, pode apresentar resultados que podem interpretados de diferentes formas, estando aqui normalmente associado um grau de subjetividade. O facto dos resultados desta investigação se basearem fortemente nas representações dos sujeitos sobre o fenómeno em estudo, com a carga de subjetividade que isso representa, pode ser considerada, à partida, uma limitação para esta investigação.

No contexto específico deste estudo, através da utilização de técnicas de recolha de dados diversificadas, as quais incluíram questionários, com questões de resposta aberta e fechada, juntamente com entrevistas, que combinam abordagens quantitativas e qualitativas, permitiu a triangulação dos resultados, o que contribuiu para a mitigação dos efeitos da subjetividade envolvida.

Outra limitação que pode ser associada a este estudo está relacionada com o tamanho da amostra, pois é constituída apenas por 21 indivíduos: 14 alunos, 6 professores e 1 chefia, o Diretor. No entanto trata-se de uma amostra bastante heterogénea, e que corresponde à totalidade do universo em estudo, através da qual foi possível a triangulação dos resultados, tendo contribuído também para uma atenuação da subjetividade dos resultados.

SUGESTÕES PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES

No seguimento das reflexões apresentadas neste trabalho, e depois de identificadas as suas principais limitações, seria de todo útil dar continuidade a este estudo ou sugerir outras investigações que aprofundem mais os assuntos aqui abordados.

Inicialmente, era prevista a aplicação de um questionário aos alunos após o seu regresso, depois de terminarem o seu período de estágio, a fim de validar as evidências e comparar suas percepções iniciais com as suas opiniões finais, após vivenciada a experiência. Ou seja, para aferir a opinião final, se a experiência em si teria correspondido às expectativas iniciais. Mas, devido a vários fatores, não foi possível a aplicação deste questionário.

Fica aqui a sugestão, para possíveis estudos futuros, de que talvez seja pertinente a aplicação de um questionário, ou entrevista, com os alunos depois de vivenciarem esta experiência. Identificam-se aqui os alunos que concluíram o 2º ano e os alunos que terminaram o 3º ano. Estes últimos podem ter ingressado no ensino superior ou podem ter já ingressado no mercado de trabalho e, por conseguinte, as suas opiniões sobre a experiência vivenciada seriam valiosas para compreender melhor o impacto dessa vivência nas suas trajetórias educacionais ou profissionais.

Mais investigações, noutros locais e em escolas diferentes, com uma amostra maior, com mais alunos, mais professores, e outros agentes da comunidade exterior à escola, com mais ferramentas de recolha de dados, iria permitir uma redução cada vez maior dos níveis de subjetividade inerentes a este tipo de estudos e, por conseguinte, retirar conclusões a partir de evidências mais fundamentadas.

Bibliografia

- Aaker, D. A., Kumar, V., Day, G. S. (2001). *Marketing Research (7th Edition)*. John Wiley and Sons New York.
- Antunes, M. (2004). Alguns Ensaio de Superação do Modelo Escolar em Educação. *Teoria e Prática da Educação*, Vol.7, (Nº 1), 5-16. <https://hdl.handle.net/1822/50286>
- Azevedo, M., Bazoli, T. (2010). Relações Motivacionais e sua Importância no Desempenho das Atividades Laborais - Estudo entre servidores da secretaria municipal de obras e pavimentação da prefeitura do município de Londrina. *Revista Múltiplo Saber*, 8 (1), 1 – 44. https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol_10_1284154980.pdf
- Barroso, J. (1995). *Os Liceus: organização pedagógica e administração (1836- 1960) (Volume I)*. Fundação Calouste Gulbenkian e Junta Nacional de Investigação Científica.
- Bastos, J., Sousa, J., Silva, P., Aquino, R. (2023). O Uso do Questionário como Ferramenta Metodológica: potencialidades e desafios. *Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences*, 5(3), 623–636. <https://doi.org/10.36557/2674-8169.2023v5n3p623-636>
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas: Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições ASA
- Bzuneck, J. (2001). A motivação do aluno: aspetos introdutórios. In: Boruchovitch, E.; Bzuneck, J. (Org.). *Motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. Petrópolis, RJ: Vozes, 9-36.
- Bzuneck, J., Boruchovitch, E. (2009). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. Editora Vozes.
- Bzuneck, J. A. (2010). Como motivar os alunos: sugestões práticas. Em E. Boruchovitch, J. A. Bzuneck, & S. E. R. Guimarães (Orgs.). *Motivação para aprender*. (pp. 13-42). Petrópolis: Vozes.
- Cabral, I., Alves, J. M. (2018). *Inovação Pedagógica e Mudança Educativa – Da Teoria à(s) Prática(s)*. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/26820/1/9789899948693.pdf>

- Calvo, D. M. (2017). Una historia institucional del Programa Erasmus, 1987- 2014. *Revista Ler História*, v. 71, 75-99. <https://bit.ly/3jOIVr5>.
- Câmara, T. S., Pinto, M. J. A. (2021). O Programa Erasmus e a Política de Mobilidade na Europa, *Educação e desenvolvimento*, 24, 291-308.
- Canário, R. (2005). *O que é a escola? Um «olhar» sociológico (09-2005)*. Porto Editora.
- Cerqueira, M. F., & Martins, A. M. (2011). A consolidação da Educação e Formação Profissional na Escola Secundária nos últimos 50 anos em Portugal. *Revista Lusófona de Educação*, (17), 123-145. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34920906010>
- Costa, E., Almeida, M. (2019). Estudo de avaliação do projeto-piloto de inovação pedagógica. Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/relatorio_de_avaliacao_externa_do_ppip.pdf
- Costa, M. H. (2010). O Ensino Profissional: um desafio para os professores. *Medi@ções – Revista OnLine da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal*, 1 (2), 46-59. <http://mediacoes.esse.ips.pt>
- Coutinho, C., Chaves, H. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (1), 221-243. <https://hdl.handle.net/1822/492>
- Crozier, M. (1990). *On ne Change pas la Société para Decret*. Grasset (Paris).
- Direcção-Geral do Ensino Superior. (2023). Quadro Estratégico "Educação e Formação 2020". <https://www.dges.gov.pt/pt/pagina/quadro-estrategico-educacao-e-formacao-2020>
- Domingues, C. M. (2018). Valor da marca na perspectiva do cliente - Estudo Exploratório da Marca XEROX [Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Administração e Gestão]. Repositório Comum. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/24458/1/dissertac%CC%A7a%CC%83o_cidalia_Final_Junho_ref.pdf
- Dooley, L. M. (2002). Case study research and theory building. *Advances in developing human resources*, 4 (3), 335-354. <https://doi.org/10.1177/1523422302043007>

Duque, E., Marques, J., Santiago, K., Neves, S. (2016). Motivação para a aprendizagem construção e validação de uma escala de avaliação. *Holos*, Ano 32, Volume 4, 231-244, DOI: 10.15628/holos.2016.4208.

Ekonomista - Conteúdo que descomplica. (11 Mai, 2021). Formação em Contexto de Trabalho: o guia essencial. <https://www.e-konomista.pt/formacao-em-contexto-de-trabalho/>

Erasmus+ Portugal - Educação e Formação. (2022). Programa Erasmus+ 2021-2027. <https://erasmusmais.pt/erasmus/programa/>

Escola Profissional Bento de Jesus Caraça – Delegação de Beja. (2023). Qual a importância da Formação em Contexto de Trabalho nos Cursos Profissionais? <https://epbjc.pt/beja/destaques/qual-a-importancia-da-formacao-em-contexto-de-trabalho-nos-cursos-profissionais/>

Eur-Lex. (2023). Educação, formação, juventude, desporto. <https://eur-lex.europa.eu/summary/chapter/15.html>

European Comision. Erasmus+ Guia do Programa. Versão 1 (2022): 24-11-2021.

European Comision (2023). Erasmus+ EU programme for education, training, youth and sport. <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/pt-pt/programme-guide>.

Ferreira, J. V. (1997). A Fronteira do Espanto. *Dirigir*, (51), 34-37

Feyen, B., Krzaklewska, E. (2013). *The ERASMUS Phenomenon – Symbol of a New European Generation?* Frankfurt: Peter Lang Edition.

Fullan, M., Stiegelbauer, S. (2000). *El Cambio educativo: guía de planeación para maestros*. Trillas - México.

Jornal Oficial da União Europeia. (2010). Versão Consolidada do Tratado Sobre o Funcionamento da União Europeia, C. 83. 30-3-2010.

Lento, A., Guimarães, A., Oliveira, C., Azevedo, D., Pinheiro, D., Maceda, D., Cabral, I., Machado, I., Ribeiro, J., Cardoso, J., Alves, J. M., Freitas, M. J., Ferreira, M. L., Lourenço, M. R., Norton, N., Jesus, P., Cruz, R., Amaral, S., Costa, S., Figueiredo, S., Lima, T. (2018). *INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E MUDANÇA EDUCATIVA - Da teoria à(s) prática(s)*. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. <http://hdl.handle.net/10400.14/26820>

- Lesjak, M., Juvan, E., Ineson, E.; Yap, M.; Axelsson, E. P. (2015). Erasmus student motivation: Why and where to go?. *Higher Education*, v. 70, n. 5, p. 845-865, <https://bit.ly/3ib5Qf3>.
- Lourenço, A., Paiva, M. (2010). A motivação escolar e o processo de aprendizagem. *Ciências & Cognição*, Vol 15 (2), 132-14. <http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/313/195>
- Meirinhos, M., Osório, A. (2016). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EduSer*, 2 (2). <https://doi.org/10.34620/eduser.v2i2.24>
- Messina, G. (2001). Mudança e inovação educacional: notas para reflexão - Projeto Inovações Educacionais na América Latina (UNESCO). *Cadernos de Pesquisa* (114), 225-233. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000300010>
- Moraes, C., Varela, S. (2007). Motivação do Aluno Durante o Processo de Ensino-Aprendizagem. *Revista Eletrônica de Educação*, 1 (1), 1-15
- Neves, E., Boruchovitch, E. (2004). A Motivação de Alunos no Contexto da Progressão Continuada. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20 (n. 1), 77-85. <https://www.scielo.br/j/ptp/a/6DqH6ymJfZP9RQH8XnDQmFm/?format=pdf&lang=pt>
- Parlamento Europeu. (2010, May 18). Competências essenciais para um mundo em evolução: aplicação do Programa de Trabalho «Educação e Formação para 2010». https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-7-2010-0164_PT.html
- Pinho, M. F. 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 da Universidade Nova de Lisboa.
- Pintassilgo, J., Andrade, A. (2019). Um olhar histórico sobre escolas diferentes: perspectivas teóricas e metodológicas (o exemplo do projeto «INOVAR»). *Historia y Memoria de la Educación* 10: 175-212. Sociedad Española de Historia de la Educación. DOI: 10.5944/hme.10.2019.22081
- Pinto, A., Delgado, P., Martins, A. (2015). Significados e perspectivas do insucesso escolar no ensino profissional em Portugal. *Revista Cadernos de Educação*, (51), 1-21. <http://hdl.handle.net/10400.22/12183>

Pinto, R. M. P. (2013). Aquisição e desenvolvimento de competências transversais e técnicas no Ensino Superior: Perspetivas dos estudantes e dos supervisores de estágio [Dissertação de mestrado]. Universidade da Beira Interior.

Portaria n.º 235-A, de 23 de Agosto, do Ministério da Educação e Trabalho, Solidariedade e Segurança Social. (2018). Diário da República n.º 162/2018, 1.º Suplemento, Série I de 2018-08-23, páginas 2-17. <https://dre.pt/dre/detalhe/portaria/235-a-2018-116154369>

Região de Leiria. (2022, julho 8). *Henrique Sommer, na Maceira, é a melhor escola pública do país*. <https://www.regiaodeleiria.pt/2022/07/henrique-sommer-na-maceira-e-a-melhor-escola-publica-do-pais/>

Ribeiro, F. (2011). Motivação e aprendizagem em contexto escolar. *Profforma* (03), 1-5. http://www.cefopna.edu.pt/revista/revista_03/pdf_03/es_05_03.pdf

Saber Transmitir – Escola de Negócios e das Profissões Globais. (2021). Qual a importância do estágio na formação profissional segundo a Saber Transmitir. <https://sabertransmitir.pt/noticias/detalhe/entenda-a-importancia-do-estagio-na-formacao-profissional>

Scacchetti, F. A.P., de Oliveira, K. L., & Rufini, S. É. (2014). Medida de motivação para aprendizagem no Ensino Técnico Profissional. *Avaliação Psicológica*, 13 (2), 297-305.

School Education Gateway - Plataforma digital europeia para a educação escolar. (2020, Dec 08). Mobilidade internacional de alunos no ensino secundário: um crescente fenómeno educativo.

SchoolEducationGateway.<https://www.schooleducationgateway.eu/pt/pub/viewpoints/experts/international-pupil-mobility.htm>

Schultz, R. (2008). Gestão da educação: inovação e mudança. *Revista on line de Política e Gestão Educacional* (5), 47-55. DOI: 10.22633/rpge.v0i5.9156.

Sette-Câmara, T., Pinto, M. J. A. (2021). O Programa Erasmus e a Política de Mobilidade na Europa. *Educação e Desenvolvimento*, 1, 291–308.

Silva, A. (2007). Manual do Formando “Concepção de Formação em Contexto Real de Trabalho com Recurso a Ferramentas Avançadas”. DeltaConsultores e Perfil em parceria.

Souza, G., Barros, L. (2021). MOTIVAÇÃO E CLIMA ORGANIZACIONAL: UM ESTUDO APLICADO EM UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO PÚBLICA,

SITUADA NA CIDADE DE PIRAÍ DO SUL. Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais – CESCAGE

Tostes, A. P.; Silva, L. V. B. (2019). O Projeto Erasmus: Internacionalização da Educação em Contexto de Integração. *Mural Internacional*, Rio de Janeiro, 10. DOI: 10.12957/rmi.2019.37988.

Universia. (2022, Maio 6). As 10 competências transversais mais valorizadas pela entidade patronal. <https://www.universia.net/pt/atualidad/habilidades/as-10-competencias-transversais-mais-valorizadas-pela-entidade-patronal.html>

Universidade do Minho - Portal Académico. (2023). Mobilidade para Estudantes da UMinho. <https://alunos.uminho.pt/pt/estudantes/programasmobilidade>

Vale, M., Cachinho, H., Morgado, P. (2019). A internacionalização do Ensino Superior em Portugal 2014-2016. Instituto de Geografia e Ordenamento do Território, Universidade de Lisboa.

Valerien, J. (1997). *Gestão da Escola Fundamental: Subsídios para Análise e Sugestões de Aperfeiçoamento* (5). Cortez.

VIDDIA. (18 Maio 2023). Os diferentes tipos de motivação e os impactos no desempenho. <https://viddia.com.br/tipos-motivacao-desempenho/>

Vincent, G., Lahire, B., & Thin, D. (2001). Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em revista*, (33), 07-47.

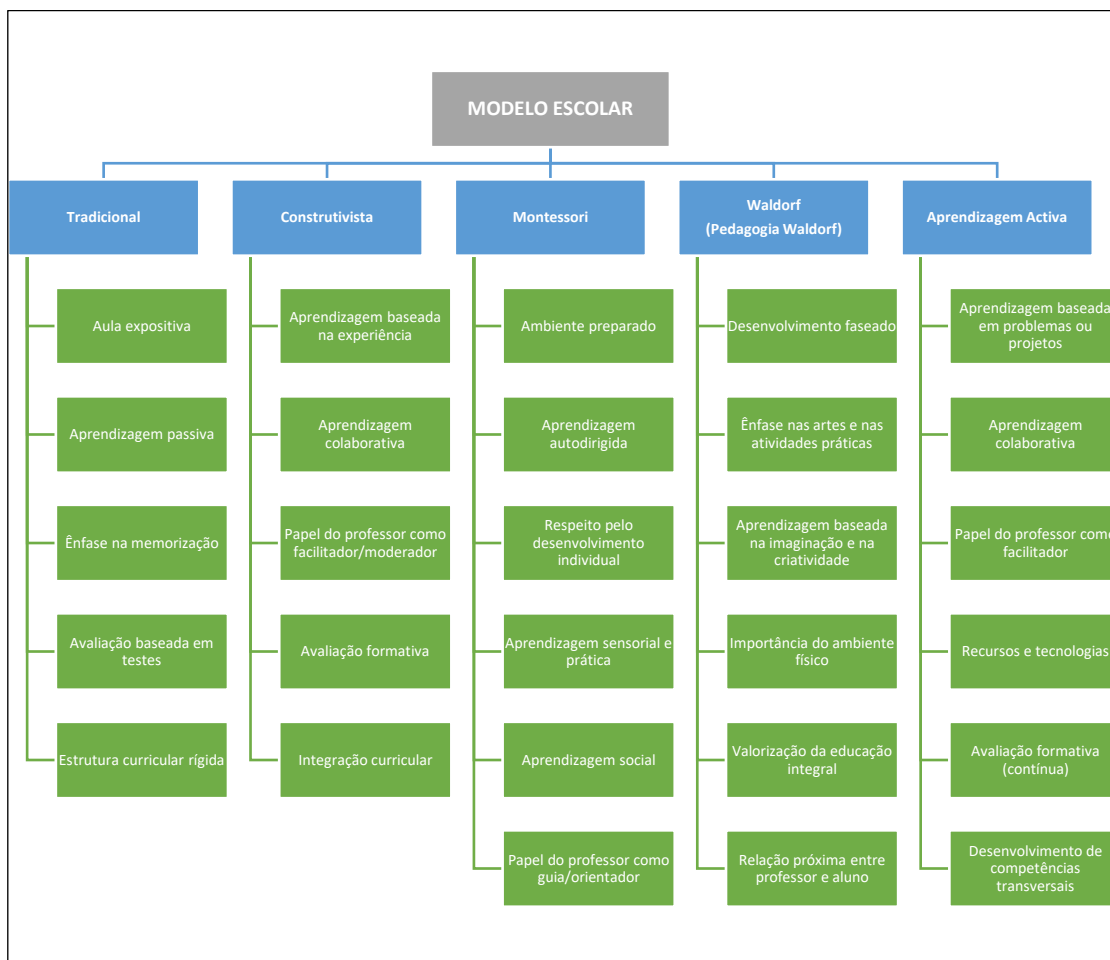
Yin, R. (2005). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos* (5ª Edição). Bookman.

ANEXOS

ANEXO I

CORRENTES EDUCATIVAS QUE INFLUENCIAM O MODELO ESCOLAR

Figura 2 - Correntes educativas que influenciam o Modelo Escolar

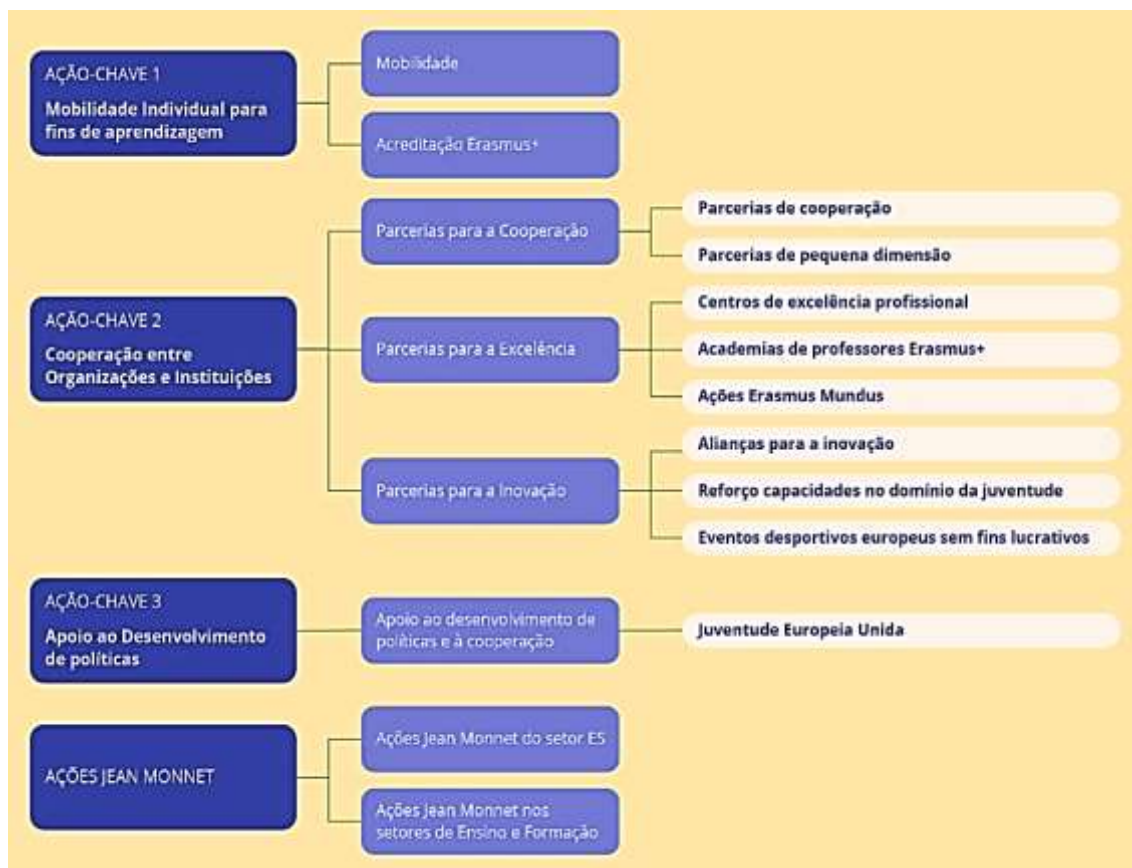


Nota. Principais correntes ideológicas sobre as quais se baseiam os modelos educativos. Elaborado pelo autor.

ANEXO II

A ESTRUTURA DO PROGRAMA ERASMUS+

Figura 3 - A estrutura do Programa Erasmus+



Nota. Retirado de Erasmus+ Portugal. Programa Erasmus+ 2021-2027. A estrutura do Programa Erasmus+. [Programa Erasmus+ 2021-2027 – AN-Erasmus+ \(erasmusmais.pt\)](https://erasmusmais.pt)

ANEXO III

GUIÃO DO QUESTIONÁRIO APRESENTADO AOS ALUNOS

Realização dos estágios profissionais num país estrangeiro – que motivações?

Este questionário tem como propósito recolher informações sobre os fatores motivacionais que levam os alunos a escolher um curso profissional e a realização do estágio (FCT) num país estrangeiro, ao abrigo do programa ERASMUS+.

Este instrumento metodológico enquadra-se numa investigação no âmbito do Mestrado em Educação e Inovação Pedagógica da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria, a fim de produzir a respectiva dissertação.

Este questionário irá ser aplicado a alguns alunos (15) que frequentam atualmente o 2º e 3º ano do Curso Profissional de Técnico de Multimédia e 3º ano do Curso Profissional de Técnico de Turismo Ambiental e Rural do Agrupamento de Escolas Henrique Sommer, na Maceira.

Todas as informações recolhidas são estritamente confidenciais e será solicitado aos inquiridos que respondam com sinceridade, assim como será referido que a sua participação é muito importante para esta investigação.

QUESTIONÁRIO

- A tua idade: 16 17 18 19 20
- O ano que frequentas: 2º 3º
- É a primeira vez que viajas para um país estrangeiro? SIM Não

Relativamente aos motivos que te levaram a optar pela realização do teu estágio profissional num país estrangeiro, avalia numa escala de 0 a 5 (em que 1 corresponde a NADA IMPORTANTE e 5 a MUITO IMPORTANTE) os motivos abaixo apresentados. A escala completa é:

5 – MUITO IMPORTANTE; 4 – IMPORTANTE; 3 – NEUTRO; 2 – POUCO IMPORTANTE; 1 – NADA IMPORTANTE

“Porque é que vais realizar o teu estágio profissional num país estrangeiro?”

1.	Vou ter a possibilidade de viajar e conhecer um país estrangeiro, uma cultura, língua, métodos de trabalho e tecnologias diferentes.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
2.	Irei crescer como individuo, valorizar-me pessoalmente e também acrescentar um ponto diferenciador no meu currículo.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
3.	No futuro, irei ter mais facilidade em arranjar emprego, na área que eu pretendo, não apenas em Portugal, mas também no estrangeiro.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

4.	O contacto com profissionais de outros países, poderá dar-me vantagem na obtenção de um emprego, pois será uma mais-valia para me destacar no meio dos restantes candidatos.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
5.	Vou adquirir maior capacidade de adaptação, flexibilidade, autonomia, iniciativa e espírito empreendedor.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
6.	Um estágio no estrangeiro é sempre muito valorizado e vai ajudar-me a desenvolver competências para trabalhar em ambientes culturalmente variados.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
7.	Vou melhorar as minhas capacidades linguísticas e a confiança no uso do idioma, seja ele o inglês ou mesmo a língua nativa.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
8.	Pretendo continuar o meu percurso académico ou profissional no estrangeiro e com este estágio irei ficar mais preparado para tal.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
9.	A organização onde vou realizar o estágio vai ficar com os meus dados, e pode, por isso, recrutar-me ou convidar-me para um projeto ou enviar as minhas referências para outras empresas.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
10.	Tenho, normalmente, dificuldade em sair da minha zona de conforto e esta experiência vai permitir melhorar as minhas competências sociais.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
11.	Vou melhorar consideravelmente os meus conhecimentos, aptidões e competências empresariais e criativas.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
12.	Vou ter oportunidade de viajar, descobrir novos países e novas regiões.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
13.	Vai contribuir para a aquisição de competências de comunicação e para um crescimento enquanto cidadão num mundo globalizado.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
14.	Vou ter oportunidade de conhecer aspetos culturais de outra sociedade, alargando a minha visão acerca do mundo.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
15.	Vou conviver com pessoas de outros países, colegas, mentores e amigos, conhecer os seus problemas e preocupações e a forma como estes lidam com esses desafios.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

ANEXO IV

GUIÃO DO QUESTIONÁRIO APRESENTADO AOS PROFESSORES

Realização dos estágios profissionais num país estrangeiro – que motivações dos alunos?

Este questionário tem como propósito recolher as perceções dos professores sobre os fatores motivacionais dos alunos quando escolhem a realização do estágio (FCT) num país estrangeiro, ao abrigo do programa ERASMUS+.

Trata-se de um instrumento metodológico para uma investigação no âmbito do Mestrado em Educação e Inovação Pedagógica da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria, a fim de produzir a respetiva dissertação.

Irá ser aplicado a alguns professores da área técnica do 2º e 3º anos do Curso Profissional de Técnico de Multimédia e 3º ano do Curso Profissional de Técnico de Turismo Ambiental e Rural do Agrupamento de Escolas Henrique Sommer, na Maceira.

Todas as informações recolhidas são estritamente confidenciais e será solicitado aos inquiridos que respondam com sinceridade, assim como será referido que a sua participação é muito importante para esta investigação.

QUESTIONÁRIO

– O ano que leciona: 2º 3º

– A disciplina que leciona:

Relativamente aos motivos que levaram os alunos a optar pela realização do estágio profissional num país estrangeiro, qual a sua percepção?

Avalie numa escala de 0 a 5 (em que 1 corresponde a NADA IMPORTANTE e 5 a MUITO IMPORTANTE) as situações abaixo apresentadas. A escala completa é:

5 – MUITO IMPORTANTE; 4 – IMPORTANTE; 3 – NÃO SEI; 2 – POUCO IMPORTANTE; 1 – NADA IMPORTANTE

A - O Impacto do estágio profissional num país estrangeiro na vida pessoal e profissional dos alunos

1.	Terem a possibilidade de viajar e conhecer um país estrangeiro, uma cultura, língua, métodos de trabalho e tecnologias diferentes.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
2.	Crescerem como indivíduos, valorizarem-se pessoalmente e também acrescentarem um ponto diferenciador no seu currículo.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
3.	Terem mais facilidade em arranjar emprego, na área que pretendem, não apenas em Portugal, mas também no estrangeiro.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

4.	Obterem vantagem na obtenção de um emprego, pois será uma mais-valia para se destacarem no meio dos restantes candidatos.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
5.	Adquirirem maior capacidade de adaptação, flexibilidade, autonomia, iniciativa e espírito empreendedor.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
6.	Desenvolverem competências para trabalhar em ambientes culturalmente variados.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
7.	Melhorarem as capacidades linguísticas e a confiança no uso do idioma, seja ele o inglês ou mesmo a língua nativa.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
8.	Continuarem o percurso académico ou profissional no estrangeiro e com este estágio vão ficar mais preparados para tal.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
9.	Serem recrutados ou convidados para um projeto na empresa onde fizeram o estágio ou enviarem as suas referências para outras empresas.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
10.	Melhorarem as suas competências sociais, tendo, normalmente, dificuldade em sair da sua zona de conforto,	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
11.	Melhorarem consideravelmente os seus conhecimentos, aptidões e competências empresariais e criativas.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
12.	Terem a oportunidade de viajar, descobrir novos países e novas regiões.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
13.	Adquirirem competências de comunicação enquanto cidadãos num mundo globalizado.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
14.	Terem a oportunidade de conhecer aspetos culturais de outra sociedade, alargando a sua visão acerca do mundo.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
15.	Conviverem com pessoas de outros países, colegas, mentores e amigos, conhecerem os seus problemas e preocupações e a forma como estes lidam com esses desafios.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

B - O Impacto do estágio profissional num país estrangeiro na vida escolar dos alunos, dos docentes e da escola

16.	A perspectiva de serem seleccionados para esta modalidade de formação contribuiu para um aumento dos níveis motivacionais para a aprendizagem dos alunos.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
17.	Este possível aumento dos níveis motivacionais dos alunos refletiu-se de forma positiva na sua postura e na sua predisposição para a aprendizagem.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
18.	Este possível aumento dos níveis motivacionais e predisposição para a aprendizagem dos alunos refletiu-se, ou irá reflectir-se, de forma positiva nos seus resultados escolares.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
19.	Enquanto professor, o facto de alguns alunos irem realizar o seu estágio num país estrangeiro, teve impacto na sua prática pedagógica.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
20.	Este novo paradigma na sua escola pode ser considerado inovação pedagógica.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

C - Questão de resposta aberta

Relate 2 situações em que, na sua perspectiva, o estágio profissional no estrangeiro provocou alterações (no aluno, nos docentes ou na escola).

ANEXO V

GUIÃO DO QUESTIONÁRIO APRESENTADO AO DIRETOR

Realização dos estágios profissionais num país estrangeiro – que motivações?

Este questionário tem como propósito recolher informações sobre os fatores motivacionais que levam os alunos a escolher um curso profissional e a realização do estágio (FCT) num país estrangeiro, ao abrigo do programa ERASMUS+.

Este instrumento metodológico enquadra-se numa investigação no âmbito do Mestrado em Educação e Inovação Pedagógica da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria, a fim de produzir a respetiva dissertação.

Este questionário irá ser aplicado à chefia da escola, ao Diretor, do Agrupamento de Escolas Henrique Sommer, na Maceira.

Todas as informações recolhidas são estritamente confidenciais e as respostas apenas serão utilizadas única e exclusivamente para o propósito indicado e para o qual foram concebidas.

QUESTIONÁRIO

Relativamente aos motivos que levaram os alunos a optar pela realização do estágio profissional num país estrangeiro, qual a sua perceção?

Avalie numa escala de 0 a 5 (em que 1 corresponde a NADA IMPORTANTE e 5 a MUITO IMPORTANTE) os motivos abaixo apresentados. A escala completa é:

5 – MUITO IMPORTANTE; 4 – IMPORTANTE; 3 – NEUTRO; 2 – POUCO IMPORTANTE; 1 – NADA IMPORTANTE

“Porque é que os alunos optaram por realizar o seu estágio profissional num país estrangeiro?”

1.	Terem a possibilidade de viajar e conhecer um país estrangeiro, uma cultura, língua, métodos de trabalho e tecnologias diferentes.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
2.	Creecerem como indivíduos, valorizarem-se pessoalmente e também acrescentarem um ponto diferenciador no seu currículo.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
3.	No futuro, terem mais facilidade em arranjar emprego, na área que pretendem, não apenas em Portugal, mas também no estrangeiro.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
4.	O contacto com profissionais de outros países, poderá dar vantagem na obtenção de um emprego, pois será uma mais-valia para se destacarem no meio dos restantes candidatos.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
5.	Adquirirem maior capacidade de adaptação, flexibilidade, autonomia, iniciativa e espírito empreendedor.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

6.	Um estágio no estrangeiro é sempre muito valorizado e vai ajudar a desenvolver competências para trabalhar em ambientes culturalmente variados.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
7.	Melhorarem as capacidades linguísticas e a confiança no uso do idioma, seja ele o inglês ou mesmo a língua nativa.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
8.	Continuarem o percurso académico ou profissional no estrangeiro e com este estágio vão ficar mais preparados para tal.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
9.	A organização onde vão realizar o estágio vai ficar com os seus dados, e pode, por isso, recrutar ou convidar para um projeto ou enviar as suas referências para outras empresas.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
10.	Tendo, normalmente, dificuldade em sair da sua zona de conforto, esta experiência vai permitir melhorar as suas competências sociais.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
11.	Melhorarem consideravelmente os seus conhecimentos, aptidões e competências empresariais e criativas.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
12.	Terem a oportunidade de viajar, descobrir novos países e novas regiões.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
13.	Vai contribuir para a aquisição de competências de comunicação e para um crescimento enquanto cidadãos num mundo globalizado.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
14.	Terem a oportunidade de conhecer aspetos culturais de outra sociedade, alargando a sua visão acerca do mundo.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
15.	Conviverem com pessoas de outros países, colegas, mentores e amigos, conhecerem os seus problemas e preocupações e a forma como estes lidam com esses desafios.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

“O impacto na vida escolar” – a perceção do líder

16.	A perspetiva de serem selecionados para esta modalidade de formação contribuiu, de alguma forma, para um aumento dos níveis motivacionais para a aprendizagem dos alunos.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
17.	Este possível aumento dos níveis motivacionais dos alunos refletiu-se de forma positiva na sua postura e na sua predisposição para a aprendizagem.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

18.	Este possível aumento dos níveis motivacionais e predisposição para a aprendizagem dos alunos refletiu-se, ou irá refletir-se, de forma positiva nos seus resultados escolares.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
19.	Este novo paradigma na sua escola, pode ser considerado um projeto inovador, ou seja, na sua conceção, pode ser considerado um projeto de inovação pedagógica.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

Questão de resposta aberta

21. Quais os motivos que levaram a escola a disponibilizar, neste ano letivo, esta modalidade de formação, ou seja, os estágios ao abrigo do programa Erasmus+?
22. Qual a sua opinião acerca deste assunto, ou seja, a perspetiva da realização do estágio profissional num país estrangeiro e o impacto na vida académica dos estudantes, na prática pedagógica dos professores e na própria escola, na globalidade.

RESUMO E TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA AO DIRETOR

Parte I - Porque é que os alunos optaram por realizar o seu estágio profissional num país estrangeiro?

- 1. Terem a possibilidade de viajar e conhecer um país estrangeiro, uma cultura, língua, métodos de trabalho e tecnologias diferentes.**

Muito importante, sem dúvida, eu considero muito importante.

- 2. Crescerem como indivíduos, valorizarem-se pessoalmente e também acrescentarem um ponto diferenciador no seu currículo.**

Alguns dos jovens nunca tinham, de facto, viajado...

- 3. Terem mais facilidade em arranjar emprego, na área que pretendem, não apenas em Portugal, mas também no estrangeiro.**

- 4. Obterem vantagem na obtenção de um emprego, pois será uma mais-valia para se destacarem no meio dos restantes candidatos.**

É uma descoberta, uma articulação possível, que se torna muito importante, sem dúvida.

- 5. Adquirirem maior capacidade de adaptação, flexibilidade, autonomia, iniciativa e espírito empreendedor.**

Eu tive conhecimento, logo nos primeiros dias, através dos professores que os acompanharam, que foi um grande desafio desenvolver com os jovens a sua adaptação e estabilidade.

Está a ser um crescimento enquanto pessoas, integrados numa sociedade diferente e com outros desafios.

6. Um estágio no estrangeiro é sempre muito valorizado e vai ajudar-me a desenvolver competências para trabalhar em ambientes culturalmente variados.

Ainda não é um hábito ou matriz bem definida, primeiro temos a intervenção a nível nacional e, só depois, vem esta no estrangeiro, (...), apareceu aqui como um extra, ou bónus, uma nova oportunidade que a escola conseguiu proporcionar.

Isto também acontece, porque, apesar de também ser a pensar nos alunos, porque tive profissionais (professores) que quiseram agarrar esta possibilidade.

7. Melhorarem as capacidades linguísticas e a confiança no uso do idioma, seja ele o inglês ou mesmo a língua nativa.

Para esta gente que por vezes tem dificuldades na língua (inglês) em termos escolares é uma oportunidade de melhorarem, não só no inglês mas também no italiano e o espanhol.

8. Continuarem o percurso académico ou profissional no estrangeiro e com este estágio vão ficar mais preparados para tal.

São contactos e circuitos que, talvez num futuro próximo, vão ajudar na situação de novos horizontes, (...), mas para já estão mais preocupados com o que pode acontecer cá.

9. A organização onde vão realizar o estágio vai ficar com os seus dados, e pode, por isso, recrutar ou convidar para um projeto ou enviar as suas referências para outras empresas.

As famílias, os pais, apesar de alguns constrangimentos (...) foram pessoas disponíveis e que viram aqui uma oportunidade para eles conseguirem alcançar outros objetivos (...).

Eu diria, importante.

10. Tendo, normalmente, dificuldade em sair da sua zona de conforto, esta experiência vai permitir melhorar as suas competências sociais.

11. Melhorarem consideravelmente os seus conhecimentos, aptidões e competências empresariais e criativas.

Quer queiramos, quer não, os cursos profissionais ainda andam numa fase de estabilização muito grande (...).

Os cursos profissionais são vistos ainda como cursos de segunda linha.

Estas oportunidades vêm dar-lhes alguma valorização (...), é uma forma de valorizar estes cursos, e estes exemplos vão chegar a outros possíveis candidatos no futuro.

12. Terem a oportunidade de viajar, descobrir novos países e novas regiões.

Para todos os jovens, o fator viagem, de conhecerem outros países, outras culturas, está nos seus objetivos e, por isso, considero um fator muito importante.

13. Vai contribuir para a aquisição de competências de comunicação e para um crescimento enquanto cidadãos num mundo globalizado.

Um dos jovens tem Necessidades Educativas Especiais e, a sua mãe, (...) disse-me a felicidade com que o filho anda lá, comentou-me como é que ele fazia a vida dele diariamente, por exemplo, ia a pé um percurso e depois noutra ia apanhar o autocarro...

Um conjunto de rituais que põem em evidência a importância deste contato internacional.

Nos tempos que correm, e no futuro, é o que vamos ter na linha de todos os dias.

14. Terem a oportunidade de conhecer aspetos culturais de outra sociedade, alargando a sua visão acerca do mundo.

Nos tempos que correm temos de assumir que se trata de um critério que, naturalmente, está ligado ao futuro dos jovens e às suas escolhas.

15. Conviverem com pessoas de outros países, colegas, mentores e amigos, conhecerem os seus problemas e preocupações e a forma como estes lidam com esses desafios.

Proporciona-lhes um contacto com um ambiente novo e a forma com os colegas de outros países reagem perante as situações e os problemas com que se deparam.

Parte II - “O impacto na vida escolar” – a percepção do líder

16. A perspectiva de serem selecionados para esta modalidade de formação contribuiu, de alguma forma, para um aumento dos níveis motivacionais para a aprendizagem dos alunos?

Isto foi, de facto, uma novidade no presente ano e senti que alguns alunos cultivaram muito esta possibilidade.

Os jovens, tendo conhecimento desta possibilidade, será um factor motivacional também muito importante para eles.

Tratando-se de cursos profissionais, os tais cursos que têm tido alguma dificuldade em impor-se, é mais um argumento para os motivar.

17. Este possível aumento dos níveis motivacionais dos alunos refletiu-se de forma positiva na sua postura e na sua predisposição para a aprendizagem.

Sim, nessa eu não tenho qualquer dúvida, porque fui acompanhando o seu desenvolvimento ao longo do ano.

Que isso possa ter influência na sua performance disciplinar, sem ter ainda muitos dados, eu acredito que sim, sem dúvida.

Estes 14 que foram selecionados pelos professores, a esta seleção presidiu também alguns critérios relativos à sua prestação escolar (...).

18. Este possível aumento dos níveis motivacionais e predisposição para a aprendizagem dos alunos refletiu-se, ou irá refletir-se, de forma positiva nos seus resultados escolares?

Sim, sem dúvida, os próprios professores referiram isso (...).

Não tenho dúvidas que isto são fatores que, com certeza, dão uma influência positiva até no seu desempenho e nas notas (...) e até na qualidade da própria formação.

19. Este novo paradigma na sua escola, pode ser considerado um projeto inovador, ou seja, na sua conceção, pode ser considerado um projeto de inovação pedagógica?

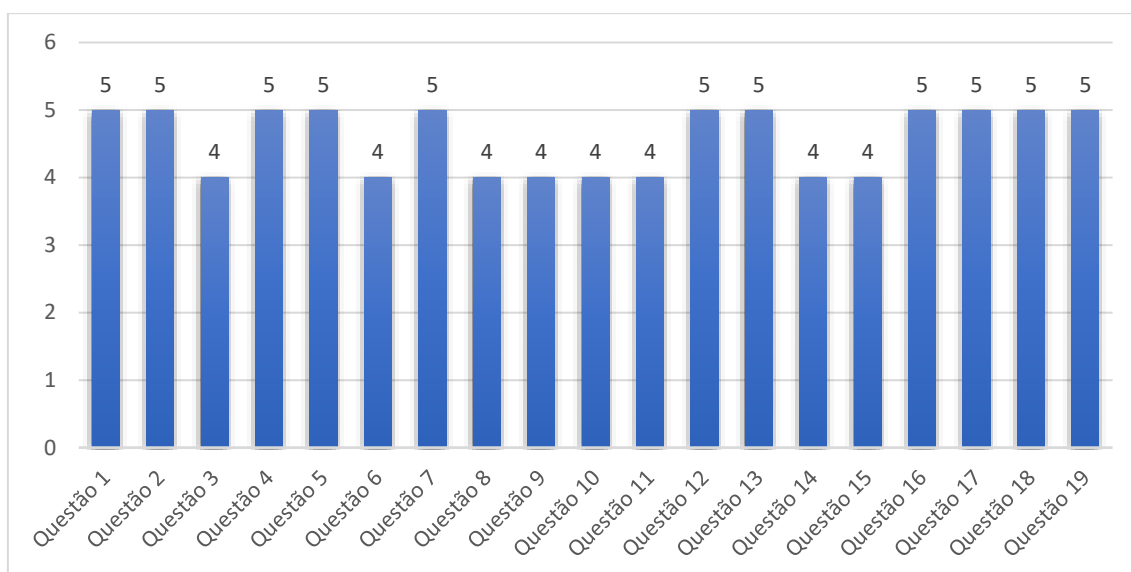
Sim, eu até lhe diria mais, o mais importante (em comparação com outros projetos já realizados pela escola: eTwinning, formação de professores, etc.).

Desde há já alguns anos a esta parte temos realizado vários projetos, e os professores principalmente já estão preparados (...).

Agarrar em projetos, conduzi-los com alunos, e estes terem esta vivência, estarem 30 dias fora, desta faixa etária, é um desafio bastante mobilizador.

Eu diria que se a escola (outra) caminhar nesse sentido é de facto um projeto de inovação que é capaz de catalisar uma melhor formação, sem dúvida.

Gráfico 44 - Resultados das questões de resposta fechada colocadas ao Diretor



20. Quais os motivos que levaram a escola a disponibilizar, neste ano letivo, esta modalidade de formação, ou seja, os estágios ao abrigo do programa Erasmus+?

Tenho tido o privilégio, ao longo destes anos, gente muito interessada nesse âmbito, (...), gente que goste de viajar, conhecer outros países, que tenha esta predisposição, pois trata-se também de um trabalho brutal e com muita responsabilidade.

A partir do momento que eu vejo colegas interessados, não tive muitos problemas (em avançar, concordar e incentivar o projeto).

A partir do momento em que eu vi que tinha gente interessada e preparada para isso, no contexto de Erasmus já temos projetos há alguns anos, mas foi a primeira vez que tivemos o K2, com alunos, e dos cursos profissionais.

Os colegas aqui da escola sentiram essa disposição, (...), fomos caminhando nesse sentido, e fomos tendo eco e estimulados também por países com quem já íamos

articulando e que os nossos professores também foram correspondendo... e foi fácil tomar essa decisão.

É fundamental a parte profissional, o professores se disporem a este princípio (...).

O nosso Projeto Educativo tem, de facto, esta abrangência... e para abrir e manter os cursos profissionais (...) sem ser uma escola de um grande centro populacional, como Marinha, como Batalha e como Leiria, que têm outras escolhas... foi um desafio... e temos conseguido...

Muito importante: a comunidade onde estamos (...) dos pais, das famílias, das associações que existem, das empresas, são muito generosos e é uma comunidade muito disponível para a escola, a qual ao fazer estes desafios, também teve esta correspondência... os alunos estrangeiros quando vierem vão ter alojamento com facilidade, criando-se aqui ligações bastante interessantes.

Por vezes, a maior dificuldade é não conseguir corresponder a todas as famílias interessadas, pois não conseguimos contemplar todos os alunos.

Tem de haver alguns critérios, apesar de não serem standard (...), é claro que tentamos contemplar também alunos socialmente desfavorecidos, alunos que normalmente não conseguem ter esta oportunidade e que podem ter aqui uma experiência interessante, contam também outras competências e outros fatores, e não apenas o aproveitamento escolar.

Com a comunidade de Maceira é fácil trabalhar, os pais estão aqui sempre prontos... reuniões com pais a este propósito, quase que vem a família toda porque quer, de facto, participar na atividade.

Fomos, em certa medida, desafiados pelos alunos a enveredar por este caminho. Muitos alunos já tiveram cá irmãos, e outros familiares e amigos, com experiências destas e que, de alguma forma os estimularam, lhes deixaram o bichinho destes projetos, tendo sido de uma forma mais ou menos natural que estes expressaram a sua vontade, interesse e disponibilidade em participar neste projeto.

21. Qual a sua opinião acerca deste assunto, ou seja, a perspetiva da realização do estágio profissional num país estrangeiro e o impacto na vida académica

dos estudantes, na prática pedagógica dos professores e na própria escola, na globalidade.

Acho que já toquei nesses assuntos (...), mas é inevitável, qualquer responsável escolar não pode ser alheio a esta realidade, é um mundo globalizante que temos, é a realidade que temos.

Por muitas dificuldades que estejamos a passar, questões organizacionais, questões relacionadas com outras problemáticas da escola atual, mas este lado é inevitável... quem lida com jovens vê que, de facto, não pode perder a pedalada, não pode perder esta oportunidade...

Nunca recusei um projeto deste nível, sobretudo quando vejo professores presentes, a agarrarem no projeto e alunos com eles, logo, sem dúvida nenhuma!

22. Então, aconselha veementemente uma escola, que ainda não o tenha feito, a enveredar por um projeto deste tipo?

Não vou aconselhar... vou dizer que terá mesmo de o fazer, o mundo a isso obriga! Não tenho qualquer dúvida em dizer-lhe isso... podia dar-lhe mais exemplos, somos obrigados a ter essa dimensão, de fronteira aberta, não tem sentido vermos os nossos responsáveis a falar disso todos os dias e, depois, não o fazermos com os nossos alunos.

O próprio Ministério da Educação (...) tem estimulado muito as escolas, há financiamento para estes projetos... se não apostarmos nisso, é perder oportunidades.

Isto põe em causa, digamos, a organização escolar tradicional... quando os alunos saem, os professores saem, obriga a alterações na escola também, há questões que temos de refletir até com os próprios pais... são os tempos que temos.

O ensino superior, quando recebe os jovens... o currículo de um jovem que tem projetos desta natureza é sempre mais valorizado. Nos tempos que correm (...) temos de nos agarrar a competências de outra ordem(...), são os novos tempos que temos.

Estes novos tempos, estas dificuldades que todos nós nas escolas sentimos, avaliação pedagógica, avaliação externa, exames, questão dos rankigs... estas coisas todas que se atropelam, não obstante, não podemos perder estas oportunidade que estão ao nosso lado, sob pena de deixarmos os nossos alunos, de facto, desfavorecidos.

Estando na Maceira, uma localidade de subúrbio, semi-rural ou semi-urbana, ou seja, fora dos grandes centros, se eu não vou dar esta oportunidade aos meus alunos, se calhar ficam em desvantagem em relação aos alunos dos grandes centros!

Não se trata de uma vontade própria, mas sim de uma obrigação... sem dúvida! Por muito que eu às vezes até questione...

No Conselho Geral, existem algumas pessoas (poucas) que não concordam muito com este projeto porque consideram que promove o desfavorecimento, não sendo possível abarcar todos... como podemos contrapor? Afirmando que seria pior se não fizessemos nada... e ter esperança que, num futuro próximo, abarque mais alunos, no limite, todos!

Os professores têm sido a pedra angular, têm tido quase sempre a iniciativa de colocar estes projetos em andamento... não quer dizer que não surjam por vezes apelos do próprio ministério, das estruturas da DGESTE a informar do interesse de uma escola de outro país em determinado projeto, e a questionar se não estamos interessados.

Se eu não tiver professores suficientemente interessados, eu não arrisco... tenho de ter cuidado... mesmo que eu seja o maior entusiasta, se eu não tiver professores interessados, vou ter muita dificuldade.

Uma escola nos tempos atuais tem de estar muito virada para este lado, sem dúvida! Não tenho mesmo hesitação nenhuma sobre isso.