

# A EXPERIÊNCIA DE MOBILIDADE DE LONGA DURAÇÃO EM ALUNOS DO ENSINO SECUNDÁRIO. CONTRIBUTOS PARA A SUA FORMAÇÃO CULTURAL E PSICOSSOCIAL

Maria Isabel Bettencourt Amorim  
*Escola Secundária de Felgueiras*

Ariana Cosme  
*Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto*

## Introdução

O acompanhamento direto de alunos portugueses e estrangeiros do Ensino Secundário no âmbito da Comunidade Europeia, em situação de deslocação em escolas de outro país, por um período de três meses, deu origem a uma experiência que teve oportunidade de partilhar com alunos, professores orientadores e monitores, docentes e alunos das escolas envolvidas. As dificuldades e ganhos de tal experiência suscitaram a vontade de sistematizar vivências, fundamentar realidades e avaliar procedimentos. Acredito que tal estudo sobre as implicações do ensino numa escola estrangeira, num período superior a dois meses, numa idade tão precoce (14 a 20 anos) e psicologicamente vulnerável, do ponto de vista do desenvolvimento pessoal e social, deve ser aprofundado e poderá ser útil para fundamentação de políticas educativas e definição de procedimentos.

Interessa-nos analisar, compreender e refletir criticamente sobre esta oportunidade formativa oferecida pelos programas europeus de mobilidade de jovens.

Assim, à partida, pergunta-se:

Que impactos psicossociais e culturais têm a experiência de mobilidade individual de longa duração nos alunos adolescentes do Ensino Secundário, no contexto dos programas europeus de mobilidade?

A mobilidade individual de alunos (admitida nos Programas Comenius MIA<sup>265</sup> e ERASMUS+KA2<sup>266</sup>) (Comissão Europeia, Erasmus + Guia do Programa (versão em Português), 2014), que permite a mobilidade de alunos maiores de 14 anos, num período de 2 meses a um ano, constitui uma oportunidade para estudar os desafios e o impacto das experiências de diversidade cultural na formação dos jovens, analisando até que ponto tais experiências constituem um contributo para o desenvolvimento pessoal desses jovens e da própria cidadania europeia ativa.

Outras alternativas de pesquisa residem nas iniciativas da *American Field Service* (AFS), representada em Portugal pela "Intercultura–AFS Portugal" (AFS, 2013). Esta instituição, líder na área dos intercâmbios culturais internacionais, promove em Portugal intercâmbios de alunos do Ensino Secundário desde 1956 e apresenta uma vasta experiência que será uma mais-valia para este trabalho.

Finalmente, as experiências espontâneas de mobilidade, não sustentadas por programas subsidiados, mas chanceladas pelas escolas envolvidas são, numa altura de abrandamento deste investimento por parte da Comissão Europeia, uma outra oportunidade de pesquisa.

Trata-se de um estudo que é sustentado nas seguintes temáticas concetuais:

---

<sup>265</sup> O Programa Comenius MIA (Mobilidade Individual de Alunos) foi um projeto criado por iniciativa da Comissão Europeia no âmbito do programa mais alargado, o Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida que teve vigência entre os anos de 2007-2013.

<sup>266</sup> O ERASMUS+ é o programa da Comissão Europeia, no domínio da Educação, Formação, Juventude e Desporto, no período entre 2014 e 2020.

- A adolescência como etapa singular do desenvolvimento do indivíduo – Jean Piaget (1974) e Erik Erikson (1968);
- Socio-Constructivismo: A função social da aprendizagem e a importância das experiências educativas no grupo; – Vygotsky (1991), Bronfenbrenner (1996), Isabel Menezes (1999), Bruner (2000), Rogoff (2003);
- Educação Intercultural e Identidades Culturais num Contexto Multicultural (Europeu) - Boaventura Sousa Santos (2003);
- Pedagogia da Autonomia – Paulo Freire (1996);
- Paradigma da Comunicação: Autonomia e protagonismo cultural dos alunos no seio de comunidades de aprendizagem – Ariana Cosme e Rui Trindade (2010; 2013);
- Os Programas de mobilidade de jovens.

Os objetivos da investigação são, nesta fase: (i) Compreender e analisar as implicações das experiências de Mobilidade de Longa Duração no desenvolvimento cultural e psicossocial dos adolescentes, em idades dos 14 aos 20 anos; (ii) Avaliar as principais dificuldades encontradas pelos alunos envolvidos nestes projetos e perceber, até que ponto elas dificultam o sucesso destes programas.

As razões que justificam este estudo são essencialmente: a) refletir criticamente sobre motivações e ideologias subjacentes a práticas de intercâmbio e mobilidade de alunos adolescentes; b) sensibilizar alunos, professores e gestores para a importância da oportunidade cultural destas iniciativas e auxiliá-los na condução das mesmas; c) contribuir para a sistematização de procedimentos que possam conduzir para uma maior eficácia destes projetos, no sentido de aproveitar as virtualidades já reconhecidas (aprofundamento da prática cidadã e consolidação das competências académicas) e ultrapassar as dificuldades que lhe são inerentes; d) contribuir junto das entidades promotoras destes programas de mobilidade juvenil, para uma fundamentação sustentada das suas iniciativas e para a possibilidade de melhoria do guião de procedimentos.

O artigo que se apresenta está estruturado em três partes. Numa primeira parte, procura-se contextualizar os programas de mobilidade em análise e que constituem o suporte empírico deste trabalho. Numa segunda parte, procura-se realizar uma contextualização teórica, metodológica, onde se define o paradigma que se pretende seguir, se esboça o desenho da investigação, se define a amostra e se faz uma breve apresentação dos instrumentos de observação e das modalidades de análise dos dados. Numa terceira parte, apresentam-se dados preliminares, resultantes da análise de um questionário a que foram submetidos os alunos do projeto Comenius MIA, no ano letivo 2013-14.

## **Contextualização empírica**

### **O Programa Comenius**

O Programa Comenius que esteve em vigor até ao ano letivo 2013-14, visava melhorar a qualidade e reforçar a dimensão europeia da educação, desde o ensino pré-escolar até ao ensino secundário (PROALV A. n., 2014). Estas atividades desenvolveram-se nos Estados-Membros da União Europeia, nos países EFTA-EEE (Islândia, Liechtenstein, Noruega, Suíça), na Turquia e nos países e territórios ultramarinos pertencentes à Comunidade Europeia.

Os objetivos fundamentais destes projetos prenderam-se com duas ordens de fatores:

- Desenvolver o conhecimento e sensibilizar os jovens e o pessoal educativo para a diversidade e para o valor das culturas e das línguas europeias;
- Ajudar os jovens a adquirir as aptidões e as competências básicas de vida, necessárias ao seu desenvolvimento pessoal, à sua futura vida profissional e a uma cidadania europeia ativa.

- O Programa Comenius incluía dois tipos de ações descentralizadas e, portanto, geridas pela Agência Nacional – Programa Aprendizagem ao Longo (AN PROALV):
- Parcerias entre Escolas Multilaterais; Parcerias entre Escolas Bilaterais e Parcerias Comenius Regio;
- Mobilidades Individuais - Bolsas de Formação Contínua para Pessoal ligado à Educação Escolar; Assistentes Comenius; Acolhimento de Assistentes Comenius e Mobilidade Individual de alunos (MIA).

### **A Mobilidade Individual de Alunos (MIA)**

A mobilidade individual de alunos (MIA) permitia aos alunos do ensino secundário frequentarem uma escola de acolhimento no estrangeiro por um período de três a dez meses. Esta iniciativa visava melhorar o conhecimento dos alunos sobre a diversidade de culturas e línguas europeias e ajudá-los a adquirir as competências necessárias para o seu desenvolvimento pessoal. Tinha igualmente por objetivo reforçar a cooperação entre as escolas participantes. Os alunos participantes, selecionados pelas escolas, tinham de ter uma idade mínima de 14 anos e estar inscritos em regime de tempo completo (PROALV A. n., 2014).

A Experiência de estudo de alunos menores no estrangeiro por um período mínimo de três meses suscitou a criação de uma logística muito complexa (Comissão Europeia, 2012) que tinha como protagonistas os seguintes intervenientes:

**O professor orientador do país de origem** a quem cabia, entre outras funções estabelecer a ligação Escola de Acolhimento (EA) /Agências Nacionais (AN) /Escola de Envio (EE) / aluno e família e, se necessário, os pais ou responsáveis, incluindo a transmissão de informações e documentos;

**O aluno** a quem cabia elaborar e assinar o contrato de estudos com a EE e EA, agir em conformidade e redigir um relatório final, cuja análise vai ser o objetivo deste trabalho

**O coordenador da escola de acolhimento**, a quem cabia funcionar como elo de ligação entre EA/ANA/EE/ aluno e família e, se necessário, os pais ou responsáveis (incluindo a transmissão de informações e documentos).

As responsabilidades dos intervenientes são muito alargadas, o que se explica tendo em conta o facto dos alunos em causa serem menores.

Os intercâmbios promovidos pela PROALV em Portugal, no âmbito do projeto.

Comenius MIA, tiveram apenas dois anos de aplicação. O primeiro foi em 2011-12, envolveu sete escolas, em que participaram quinze alunos portugueses e dezasseite estrangeiros. O segundo foi em 2012-13 e participaram doze escolas nacionais, quer como escolas de envio (participaram 44 alunos portugueses), quer como escolas de acolhimento de alunos estrangeiros (receberam 47 alunos). A experiência já terminou, mas existe já um número considerável de alunos, professores e famílias envolvidos, com experiências muito díspares, que poderão contribuir para um conhecimento mais apurado das implicações deste tipo de programas.

### **A prática do *Outgoing e Incoming* em estudantes**

A presença em escolas estrangeiras de alunos por um período de 3 a 12 meses tem já alguma tradição associada aos projetos ERASMUS, no Ensino Superior. O Protocolo ERASMUS, "Ação ERASMUS" ou ainda "Programa ERASMUS" foi estabelecido em 1987 e foi um programa de apoio interuniversitário de mobilidade de estudantes e docentes do Ensino Superior entre estados membros da União Europeia e estados associados, e que permitiu a alunos universitários estudar noutro país por um período de tempo entre 3 e 12 meses. O objetivo do programa ERASMUS foi encorajar e apoiar a mobilidade académica de estudantes e professores do ensino superior, nos países do espaço económico europeu.

O intercâmbio de alunos do Ensino Secundário não tem grande tradição na Europa, embora seja já prática habitual no continente americano desde a Segunda Guerra Mundial. Na sequência do conflito mundial, seguiram-se

iniciativas para promoção da paz e compreensão entre os povos e entendeu-se que uma das formas de promover a harmonia e evitar novos conflitos seria promover iniciativas de intercâmbio de jovens e famílias, para uma Aprendizagem Intercultural e Educação Global.

Uma das instituições que promoveu essas iniciativas foi a AFS, instituição representada em 56 países e com sede em Nova Iorque – EUA, que é representada em Portugal pela “Intercultura–AFS Portugal” (AFS, 2013) Esta instituição, em Portugal, promove intercâmbios de alunos do Ensino Secundário desde 1956, embora numa escala reduzida. A nível internacional, a AFS promove intercâmbios que envolvem, hoje, mais de 50 países dos 5 continentes, incluindo a República Popular da China e a Rússia (idem). Esta instituição, além de apoiar presentemente os alunos nos seus próprios programas, desempenhou também um papel fundamental na preparação de alunos e professores envolvidos nos Projetos Comenius MIA, promovido pela PROALV, utilizando o *savoir-faire* da larga experiência com alunos desta faixa etária.

## **A Educação Intercultural e os intercâmbios**

A experiência dos intercâmbios suscita essencialmente o estudo da problemática associada à Educação Intercultural. Esta é entendida pela AFS como o “Processo que move os seres humanos, os corpos e os corações – para uma maior consciência da sua própria cultura – valores, atitudes, relações – através da imersão numa outra cultura ou referente” (AFS, 2013).

A ênfase da Educação Intercultural é dada sobretudo à sua carga de Educação para a Cidadania, uma vez que permite, pelo conhecimento mútuo, “reconhecer igual valor às culturas que coexistem”. Os intercâmbios estruturados possibilitam “a imersão do indivíduo numa cultura de acolhimento, enquanto sustentam cada indivíduo no desenvolvimento da sua competência intercultural. O objetivo de um programa de intercâmbio é incentivar o indivíduo a mudar no sentido de um maior entendimento e aceitação da diferença, de forma a tornar-se competente no contacto com “o outro” e a sua maneira de viver” (idem).

Assim, a Aprendizagem Intercultural acaba por ser mais do que um conjunto de conhecimentos; é um novo “estado de espírito” que acompanhará o indivíduo em todas as suas futuras experiências interculturais. Tal “estado de espírito” beneficiará não só os próprios indivíduos envolvidos como a sociedade em que estão inseridos, uma vez que os primeiros serão potenciais promotores de relacionamentos mais tolerantes, construtivos e abertos à inovação e à diferença.

## **Contextualização metodológica**

### **A opção pelo paradigma**

A consciência da complexidade da ação educativa levou-me à necessidade de um método de investigação que respeitasse essa complexidade e se aproximasse o mais possível da mesma, sem, no entanto, a tornar inacessível e incompreensível.

A leitura de Laborinho Lúcio (Lúcio, 2008) e, sobretudo, de João Amado (Amado, 2014) permitiram-me ganhar consciência dos desafios epistemológicos com que se defrontam as ciências humanas e sociais e, sobretudo, as ciências da educação. Fui amadurecendo a ideia de que “a ação e realidade humanas se constituem em fenómenos tão complexos que a sua simplificação em variáveis manipuláveis, como o pretende a investigação hipotético-dedutiva, não seria suficiente nem adequada para a sua abordagem” (Amado, p. 41).

Nesta altura da pesquisa, tendo em conta o meu “regime de verdade” e “critério de cientificidade”, manifesto a minha adesão a um paradigma que os autores designam de fenomenológico-interpretativo ou idiográfico (Amado, p. 30).

Tal paradigma confere “uma ênfase na qualidade das entidades estudadas e nos processos e significações que não são examináveis experimentalmente nem mensuráveis, em termos de quantidade, crescimento, intensidade ou frequência” (Denzin & Lincoln, 2003, p. 13) Assume-se ainda a consciência da “natureza socialmente construída da

realidade, a íntima relação entre o investigador e o que é estudado, e os constrangimentos situacionais que dão forma à investigação” (ibidem).

A preocupação central da investigação é procurar compreender “intenções e significações – crenças, opiniões, perceções, representações, perspetivas, conceções, etc.” (Amado, p. 40) que os sujeitos da minha investigação (alunos) colocam nas suas ações, em relação com os outros e com os contextos em que e com que interagem.

### Desenho da investigação

Definida esta posição, optei por realizar, em conformidade, um estudo de caso sobre os adolescentes envolvidos em mobilidades de longa duração, com base no paradigma fenomenológico-interpretativo. Tal conceção paradigmática faz com que esta investigação tenha um cariz qualitativo.

Sendo um olhar aprofundado de uma realidade, o estudo de caso é apontado por José Carlos Morgado como uma escolha apropriada para os investigadores que se dedicam a temas relacionados com a escola e com as suas práticas (Morgado, 2012, p. 57).

A primeira dificuldade definida por João Amado (Amado, 2014) para o investigador, quando opta por esta estratégia de investigação, é a demarcação clara e precisa das fronteiras do caso que tem de possuir uma delimitação natural e integridade fenomenológica. Nesse sentido, **escolhi como caso os alunos adolescentes sujeitos a mobilidade de longa duração**. Estes alunos têm em comum a experiência e a faixa etária, entre os 14 e os 20 anos e podem ser de diferentes nacionalidades, mas esta experiência cria neles uma sensação de pertença a um grupo, bem visível nos encontros em que participei e nos contactos que já estabeleci. Naturalmente que cada aluno vive uma experiência diferente, tendo em conta as suas características próprias e o contexto em que a experiência acontece, mas considero que existem denominadores comuns que permitirão encarar o conjunto dos alunos estudados como um todo coerente.

Nesta investigação, pretendemos ter em conta os princípios orientadores e os desígnios da metodologia qualitativa, preocupada com a “recolha de informação fiável e sistemática sobre aspetos da realidade social, usando procedimentos empíricos com o intuito de gerar e inter-relacionar conceitos que permitam conhecer essa realidade” (Afonso, 2005, p. 14).

Identifico-me com Bogdan e Biklen (1994), no que diz respeito ao papel-chave e determinante do investigador na pesquisa. Valorizando as perceções dos atores, pretendo desenvolver a investigação de forma *descritiva crítica*. Os dados recolhidos terão um carácter subjetivo, e, portanto, a análise será feita de forma indutiva, valorizando as características dos sujeitos e contextos.

### Questões norteadoras

Procurando agora clarificar o fenómeno que pretendo estudar, a partir deste desenho metodológico, defino, de seguida, as questões norteadoras da investigação para o estudo referente a esta comunicação. Tentei aproximar-me das intenções e significações subjacentes aos sujeitos da minha investigação, procurando compreender crenças, opiniões, perceções, representações, perspetivas e conceções:

- Que sentimentos dos alunos visados estão associados à realização da mobilidade?
- Qual a perceção dos alunos visados sobre as condições pessoais, familiares e escolares que acontecem durante a mobilidade?
- Qual a avaliação dos alunos visados sobre o impacto da experiência?

### População/amostra da investigação

Tendo em conta os objetivos e questões de investigação, defini como amostra para esta comunicação os seguintes atores:

- Alunos portugueses envolvidos no programa MIA em 2013-14.

Trata-se de 44 alunos, com idades compreendidas entre os 15 e os 20 anos, em que metade dos alunos eram meninos (22) e metade meninas (22).

Os alunos em causa são oriundos de múltiplas regiões do país e fizeram a sua estadia de **três meses** na Eslovénia (3), Espanha (4), Itália (8), Bélgica (9), França (2), Polónia (4) e Hungria (11) ou de **quatro meses** na Finlândia (2) e na Espanha (1)

### Os primeiros resultados

O trabalho que se segue baseia-se na análise de 44 relatórios (ver modelo em Anexo 1), preenchidos por alunos que participaram no programa Comenius MIA no ano letivo 2013-14. Trata-se de questionários elaborados pelos promotores do projeto e gentilmente cedidos pela Agência Nacional Erasmus +.

O relatório era um dos procedimentos obrigatórios para os alunos participantes no programa e consiste num questionário de tipo misto com questões fechadas (três) sobre uma classificação geral da experiência e questões abertas sobre o desenvolvimento pessoal (3), sobre recomendações (2) e sobre justificação eventual de falhas na atribuição do apoio monetário. Nesta fase, optei por analisar apenas as questões sobre a avaliação geral da experiência e sobre o desenvolvimento pessoal.

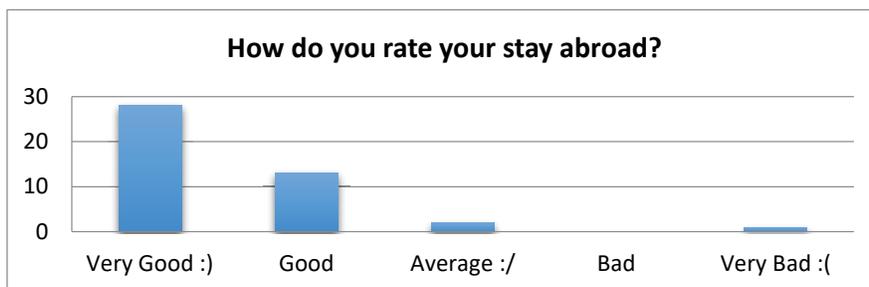
### Classificação Geral da Experiência

O Relatório começava por questionar os adolescentes sobre a sua classificação geral da experiência. Utiliza questões fechadas com a escala de Likert, com cinco opções de resposta.

### Avaliação da estadia

A primeira questão direcionava-os para a avaliação da estadia (gráfico 1). As respostas são expressivas: quarenta e um dos inquiridos consideram que a sua estadia foi boa ou muito boa. Só um aluno considera que foi muito má. Trata-se de um dos alunos que ficou em Itália e cujo relatório demonstra que não se integrou nem na família nem na escola. Dos dois alunos que consideram a estadia regular, um também ficou em Itália e queixa-se sobretudo da dificuldade de integração na escola e da falta de apoio dos professores nessa integração. O outro aluno ficou na Bélgica e queixa-se sobretudo da dificuldade das tarefas definidas no Acordo de Aprendizagem, da atitude da família de acolhimento e da falta de dinheiro para compensar a inadaptação ao regime alimentar dos belgas. É, no entanto, muito clara a satisfação generalizada com a experiência, patente na grande maioria dos relatórios.

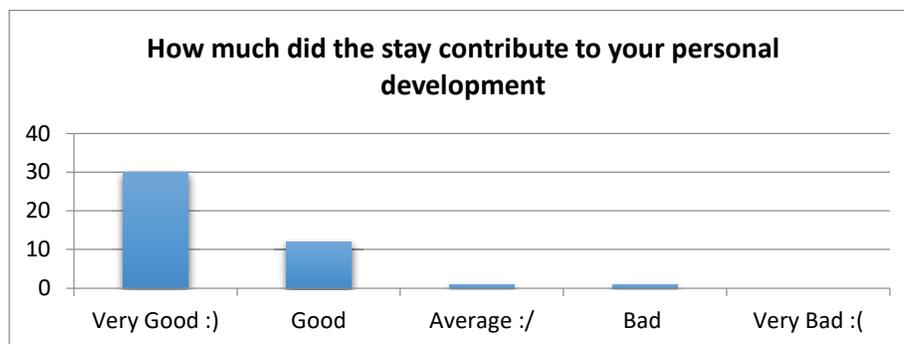
Gráfico 1 - classificação da estadia



## Desenvolvimento pessoal

Quando se questiona os alunos sobre o desenvolvimento pessoal proporcionado pela experiência, as respostas ainda são mais positivas, como se pode verificar no gráfico 2. Apenas um aluno considera que o resultado foi mau (o mesmo referido no comentário ao gráfico 1 que considerou a estadia muito má). Só um aluno considerou que o desenvolvimento foi satisfatório. Esse adolescente esteve na Bélgica e queixa-se sobretudo da integração na família de acolhimento e na escola, apesar de ter considerado a estadia boa. Mas, de todos os itens sugeridos, o parâmetro do desenvolvimento pessoal parece ser o que teve mais ganhos, na perceção dos jovens.

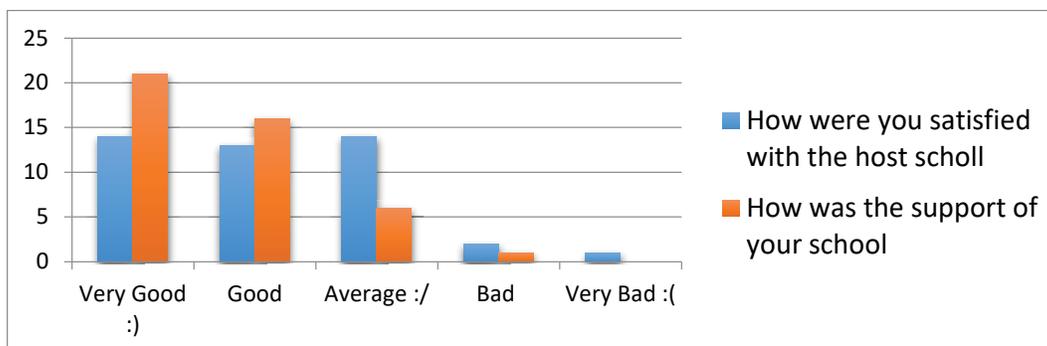
Gráfico 2- Contributo para o desenvolvimento pessoal



## Relação com as escolas de origem e de acolhimento

A relação com as escolas de origem e de acolhimento parece ser um dos pontos mais sensíveis. Embora globalmente haja uma atitude de satisfação com as duas entidades (mais com a escola de origem do que com a de acolhimento), há situações reportadas de queixas sobre a falta de apoio dos professores e dificuldades de integração. As situações mais tensas são em Itália em um aluno considera que a escola de acolhimento foi muito má, mas o mesmo também considera o apoio da escola de origem mau. Outro aluno de Itália considera que a escola de acolhimento foi má, embora diga que o apoio da escola de origem foi bom. Um aluno da Bélgica também considera que a escola de acolhimento foi má (os restantes alunos que ficaram na mesma escola avaliam a escola como média), queixando-se que os professores não os apoiavam.

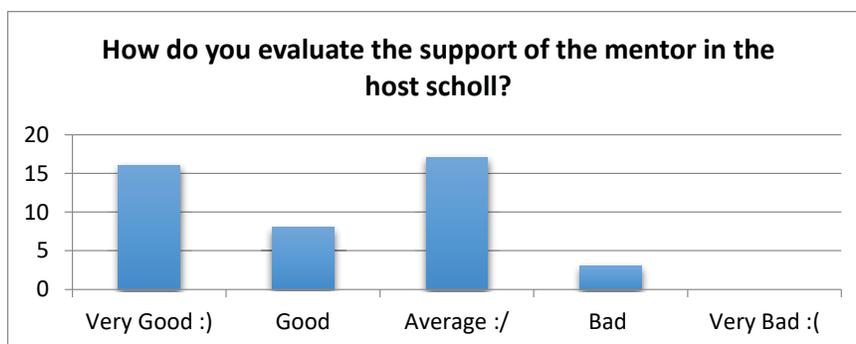
Gráfico 3 – Grau de satisfação com a escola de acolhimento e com a escola de origem



## Apoio do orientador

A figura do orientador, professor que na escola de acolhimento lidera o processo e estabelece o contacto entre todas as partes envolvidas, parece, neste programa, central. Os alunos são aqui mais críticos (Gráfico 4) mas, mesmo assim, dezasseis alunos consideram o seu apoio muito bom (um da Eslovénia, dois da Espanha, os dois da Finlândia, um da Bélgica, da zona de língua holandesa, e dez dos onze alunos que ficaram na Hungria). Quando avaliamos estes projetos nos outros itens, verificamos que são globalmente muito positivos. As avaliações negativas foram dadas a dois mentores italianos e um belga, da zona francófona.

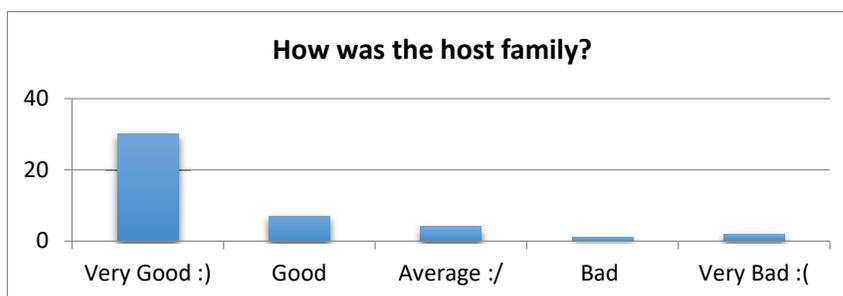
Gráfico 4 - Avaliação do orientador



## Família de acolhimento

A família de acolhimento parece também ser um elemento fundamental para o sucesso da experiência. Trinta alunos revelam-se muito felizes com a família, o que corresponde também a um grau de satisfação muito grande com a experiência. Os alunos que se queixam da família de acolhimento, mostram também opiniões menos positivas sobre os outros itens. A inadaptação à família de acolhimento repercute-se necessariamente em todo o trabalho. Não podemos esquecer que se trata de alunos adolescentes, que necessariamente necessitam de apoio familiar e que estão fora de casa durante um período de, pelo menos, três meses. É o caso de dois alunos italianos, já referidos, que classificam a família de muito má. Não confirmando esta ideia, está uma menina que ficou em Espanha e que considera a sua família má, embora classifique todos os outros itens de forma positiva e muito positiva. O apoio do orientador, que ela considera "Bom", parece ter feito a diferença.

Gráfico 5 - Opinião sobre a família de acolhimento



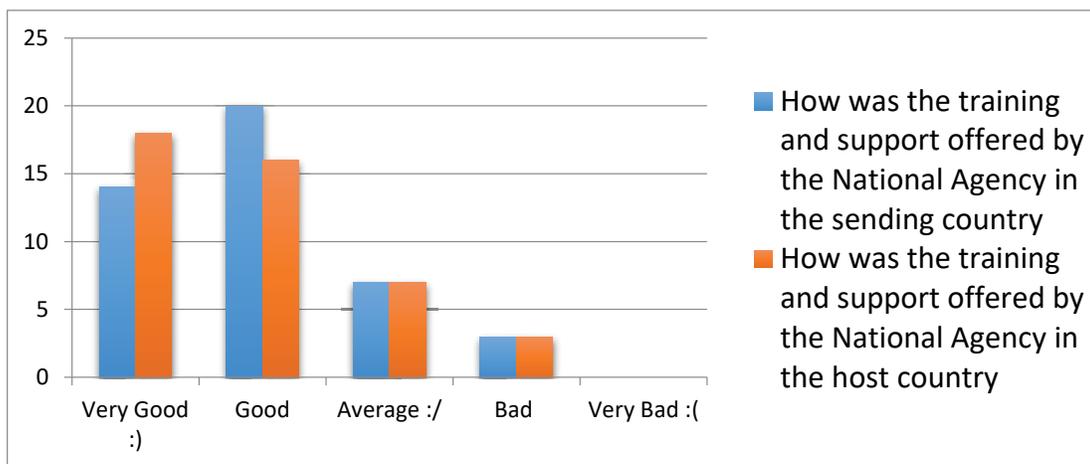
## Papel das Agências Nacionais

As Agências Nacionais dos países envolvidos tomaram uma série de iniciativas de apoio aos alunos em deslocação. Essas iniciativas incluíram uma formação em *outgoing*, em Lisboa, prévia à deslocação, para alunos portugueses e professores responsáveis pelos projetos em cada escola. Incluíram também uma formação dada durante a estadia

sobre *incoming*, nas capitais dos países recetores e que se destinava a alunos estrangeiros e orientadores. Além deste apoio mais direto, as Agências Nacionais trabalhavam via email e telefone com os professores orientadores, no sentido de os apoiar em termos logísticos para que a experiência fosse o mais positiva possível.

A avaliação dos alunos é a que se apresenta de seguida. A apreciação é globalmente positiva (mais com a agência do país de acolhimento do que com a do país de origem), embora haja três alunos que classificam estas prestações de más, um de Itália que faz a mesma apreciação das duas Agências, um da França, sobre a Agência Francesa e dois de França sobre a Agência Portuguesa. Este não parece ser um item muito relevante, na perspetiva dos alunos porque não é referido nas respostas abertas.

**Gráfico 6- Avaliação da Agência Nacional do país de envio e da Agência Nacional do país de acolhimento**

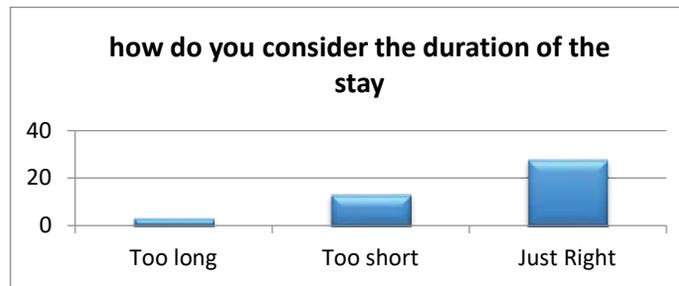


### Duração da Estadia

A duração de mais de três meses da estadia é um desafio para adolescentes, tanto mais que era recomendado no guia de procedimentos que esta estadia fosse ininterrupta (Comissão Europeia, 2012, p. 48) mas a opinião dos alunos surpreendeu.

A estadia que, para a grande maioria, durou três meses, teve o tempo certo para 24 alunos. Só os dois alunos italianos que tiveram problemas consideraram-na demasiado longa, bem como um aluno belga que se queixou da escola de acolhimento, do orientador e da Agência Belga. Por outro lado, dos onze alunos que estiveram na Hungria, nove consideraram que a estadia foi demasiado curta. Além disso, os únicos três alunos, que tiveram quatro meses de experiência MIA (dois na Finlândia, e um aluno na Espanha) consideraram igualmente que a estadia foi curta demais. A satisfação com a experiência justifica certamente o querer continuá-la. Mas a explicação de considerar demasiado curta a estadia poderá ser, no caso da Hungria e da Finlândia, a dificuldade do idioma que exigiria mais tempo para o dominar, referida por todos os alunos que ficaram nestes países.

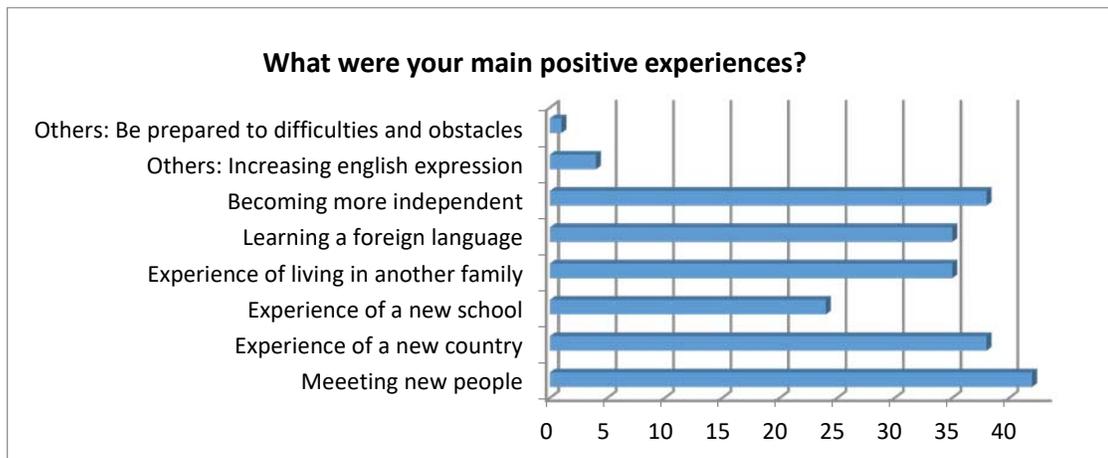
Gráfico 7- Avaliação da duração da estadia



### Experiências mais positivas

O destaque das experiências positivas é claramente superior ao das negativas. Basta verificar que todos os alunos referem aspetos positivos (nos casos de menor satisfação são referidos pelo menos três aspetos positivos e há dezoito alunos que consideram muito positivos todos os aspetos sugeridos pelo relatório). Os aspetos mais positivos referidos em maior número são "conhecer novas pessoas" com 42 ocorrências (só uma das meninas que ficou em Itália e que classifica a sua estadia com o nível muito mau não o refere e uma menina que ficou na Bélgica), seguido do "tornar-se mais independente" e "experiência de um novo país" com 38 ocorrências. De destacar também os itens, "aprender uma língua estrangeira" e "experiência de viver noutra família", assinalados por 35 alunos. A experiência numa nova escola, sendo a menos referida, tem, mesmo assim 24 registos em 44 alunos. Os quatro alunos que ficaram na Polónia acrescentam, no campo para outras experiências, que melhoraram a sua expressão em língua inglesa e preenchem todo o relatório nessa língua. Uma aluna que viveu problemas de integração durante a experiência, refere como aspeto positivo o facto de estar mais preparada para dificuldades e obstáculos.

Gráfico 8 - Experiências mais positivas

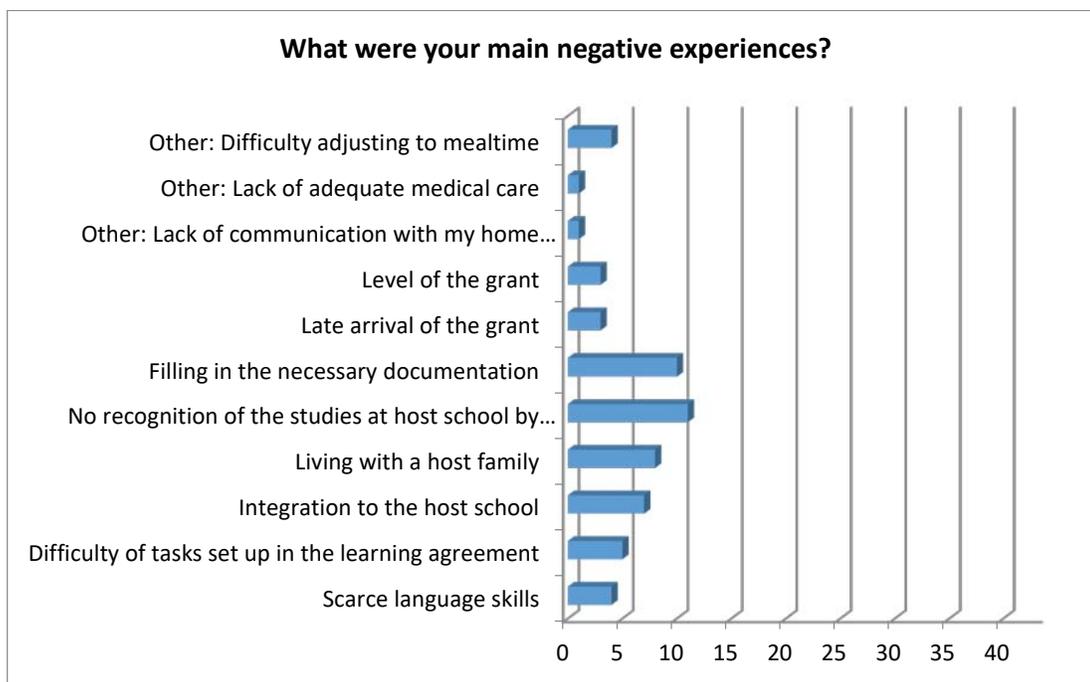


### Experiências mais negativas

Relativamente às experiências mais negativas, estas têm claramente um peso menor que as positivas. Há mesmo sete alunos que não apontam nenhuma (um que ficou em Itália, um na Eslovénia, um em Espanha, um na França e três na Hungria). Para os restantes alunos, as experiências mais negativas são o "não reconhecimento dos estudos pela escola de origem", referido por onze alunos, **preencher a documentação necessária**, apontado por dez alunos, "integração na escola de acolhimento", destacada por oito alunos e "viver com a família de acolhimento",

assinhalada também por oito alunos. De destacar, as dificuldades acrescentadas pelos quatro alunos que ficaram na Polónia e um aluno na Bélgica que, em unísono, referem a dificuldade de se ajustar aos horários das refeições e a necessidade, que sentiram, de complementar as refeições oferecidas com refeições extra que tiveram de pagar. Isso fez com que o dinheiro previsto para bolsa de apoio, 135 € no primeiro mês e 91€ em cada mês seguinte, no caso da Polónia e 175€ no primeiro mês e 105€ nos meses seguintes para a Bélgica (PROALV A. N., 2013, p. 24) , não fosse considerado suficiente.

**Gráfico 9 - Experiências mais negativas**



### **Desenvolvimento pessoal**

O relatório propõe, de seguida, aos alunos uma série de questões abertas, começando pelo tema do desenvolvimento pessoal. Os alunos têm formas muito díspares de responder, que esclarecem as respostas nas questões fechadas e ajudam a aprofundar o conhecimento do impacto da experiência, objetivo central deste trabalho.

### **Ganhos em conhecimentos sobre o país de acolhimento**

A primeira questão diz respeito aos ganhos em conhecimento sobre o país de acolhimento (Gráfico 11).

Este parece ser um assunto muito significativo para os alunos, em que eles transmitem muitas informações, sobretudo aquelas cujas famílias de acolhimento procuraram mostrar-lhe o país e a cultura. As informações das respostas foram agrupadas em 7 categorias: sociedade, cultura/tradições, património, hábitos, geografia, gastronomia, língua.

Gráfico 10- Ganhos em conhecimento sobre o país de acolhimento



A categoria mais referida é, sem dúvida, a da cultura e das tradições. Os alunos referem a cultura (20 vezes), a História (14 vezes), o património (6 vezes), as tradições (3 vezes), as festas típicas (4 vezes), nomeando as *Fallas* de Valência, o Carnaval e a Quaresma.

Na geografia, os locais são outra categoria muitas vezes referida, nomeadamente o centro da cidade onde viviam (7), outras cidades importantes (7), nomeadamente as capitais, tendo sido referido as cidades de Madrid, Paris e de Bruxelas. O clima é um aspeto referido duas vezes e pela negativa. Uma menina que ficou na Bélgica refere que a adaptação ao clima foi muito difícil e que, inicialmente, tinha “muitas dores musculares”. Outra menina refere-se ao clima “muito quente” da Itália.

A gastronomia é outro aspeto desenvolvido. Os alunos falam das diferenças de forma positiva, mas, alguns, das dificuldades em se adaptar aos horários e regime alimentar.

A sociedade é referida também frequentemente (13 vezes). Os alunos notam as diferenças nas mentalidades, mas globalmente reagem positivamente às mesmas. Nota-se apenas algum constrangimento numa menina que ficou na Bélgica e que afirma que as mentalidades não eram o que estava à espera, contrastando a atitude da família de acolhimento com a sua, muito mais preocupada.

Quanto aos hábitos, inclui nesta categoria os costumes, a rotina diária, o modo de vida. Reporta-se sobretudo a diferença, que exigiu esforço de adaptação.

A aprendizagem da língua parece ter sido também muito importante já que é referida 11 vezes.

Mas esta questão, sendo aberta, permitiu aos alunos falar de ganhos em termos de competências pessoais que não se encaixavam nos objetivos da questão, mas que foram considerados significativos para esta investigação.

Assim, um aluno da Eslovénia referiu que aprendeu a cozinhar, que “guardou fotos dos lugares visitados” no seu notebook e que escreveu “sobre as coisas” que aprendeu.

Uma aluna de Espanha refere que amadureceu muito e uma de Itália que aprendeu a “viver sem a família”.

Um rapaz que ficou na Bélgica ao dizer que “ficou a saber mais sobre o país de acolhimento” refere que “mudou mesmo a opinião sobre o mesmo”.

Outro aluno que ficou na Bélgica refere que foi a primeira viagem sozinho, “o que foi muito fixe porque era tipo” seu chefe e que gostou porque ficou “mais independente”. Refere ainda que interagiu muito com os belgas e, por isso, pode dizer que os conhece bem. Outro aluno que ficou na Bélgica afirma que percebeu como “os valores influenciam a sociedade”.

Um aluno que teve a sua estadia em França afirma que se sentiu “em casa”, graças à família de acolhimento e amigos que fez, o que o impediu de sentir as diferenças. Outra menina que ficou em Espanha, afirma que gostou tanto da cidade que pretende voltar.

Uma das alunas que ficou na Finlândia, afirma que a experiência a fez “ver a vida de outro ponto de vista”, tornando-a “mais madura e atento ao mundo” em que vive.

Os alunos que ficaram na Hungria e que pertenciam a um grupo numeroso (onze elementos) reportam muitas informações relevantes. Dois meninos e uma menina afirmam que fizeram “muitos amigos”. Uma aluna diz que a experiência a ajudou a “crescer muito”. Outra ainda diz que viveu “experiências únicas”, conheceu “muitas pessoas” e teve “uma família de acolhimento fantástica”. Um outro aluno reporta que este projeto lhe abriu “muitos horizontes” para o seu futuro. A Hungria é um país muito diferente o que lhe “deu para fazer grandes comparações”. Finalmente, outro menino diz que “aprendeu muito sobre a Hungria pelas viagens e pesquisas” que fez.

### **Progressos Escolares / Competências em línguas Estrangeiras**

Neste capítulo, decidi juntar as respostas dadas à questão sobre progressos escolares e competências linguísticas. A razão prende-se com o facto das competências linguísticas serem referidas nas duas questões pelo que deixava de fazer sentido separá-las.

Tendo em conta as respostas, decidi criar quatro grandes categorias: a dos conhecimentos, a das competências gerais, a das competências linguísticas (que era alvo de uma questão específica) e das dificuldades.

Torna-se claro que os principais ganhos da experiência se refletem nas competências ligada à língua estrangeira. Transcrevo algumas frases que me pareceram representativas do sentimento geral dos alunos:

“O meu espanhol ficou perfeito, embora escrito não seja tão bom. Sei falar espanhol fluentemente, como a minha língua materna.”

“Acho que pude aprender mais em três meses de italiano do que poderia aprender numa escola portuguesa em dois ou três anos”

“Sobretudo em Inglês fiquei mais confiante e os resultados são melhores. Antes do intercâmbio, só sabia falar Português e Inglês. Agora sei um pouco de alemão e o suficiente de Esloveno para conversar.”

“Relativamente à língua francesa, a aprendizagem foi muito enriquecedora, pela necessidade de ser fluente no convívio direto com a sociedade”

“Utilizar a língua na escola e na família de acolhimento levou a que aprendesse muito vocabulário específico e melhorasse todas as minhas competências. Além disso, aprendi umas palavras em Valenciano.”

“Pude aprender o básico do holandês, melhorei o meu francês. (...) Tive aulas de iniciação de Holandês (...) No final já conseguia escrever um pequeno texto.”

“Aprendi japonês, graças à oferta extracurricular da Escola. Aprendi Espanhol e consigo ter uma conversa com qualquer um.”

“Aprendi muito sobre a língua Húngara, que é muito difícil. Sem prática, começo a esquecer, mas vou praticar outra vez porque pode ser-me útil, quem sabe...”

“Estou muito feliz porque já falo 5 línguas.”

É visível o sentimento de confiança dos alunos face ao desempenho nas línguas estrangeiras. Referem a rapidez da aprendizagem, a facilidade com que o fizeram, sobretudo nas línguas românicas, onde relatam que conseguiam entender tudo, eram capazes duma conversa normal e registavam muitos progressos na escrita. O papel da família e dos “novos amigos” terá sido aqui primordial para acelerar a aprendizagem. Mesmo os que tiveram de aprender línguas mais “difíceis” registam o agrado nos pequenos progressos e contam que estes lhes sejam úteis no futuro.

No que diz respeito aos conhecimentos, as respostas são mais escassas. Os alunos que percebiam bem o idioma da aula puderam acompanhar as matérias e inclusive aprender matérias que só vão dar mais tarde em Portugal ou não fazem parte do currículo português. Esta situação foi relatada com agrado. Não pareceu preocupante para os alunos o facto de o currículo ser diferente e poder haver um prejuízo na aquisição dos conteúdos previstos pelo programa português. O que falam nisto, revelam confiança na capacidade de ultrapassar as dificuldades.

No caso dos países em que a língua era menos acessível, verificámos dois tipos de experiências. No caso da Bélgica, (zona de língua holandesa) a dificuldade de comunicação inviabilizou o acompanhamento das aulas (exceto webdesign) e os alunos dedicaram-se a estudar as matérias sugeridas pelos professores de Portugal. No caso da Polónia, optou-se por lecionar aulas em inglês, o que permitiu um acompanhamento satisfatório. No caso da Hungria e da Finlândia, o currículo foi alterado de forma a que os alunos aprendessem matérias que não exigissem a comunicação oral ou escrita, como cozinha, fotografia, equitação, artes visuais. Os alunos manifestaram o seu agrado por estas experiências e, sobretudo no caso da Hungria, relatam que o projeto foi excelente.

Ao criar a categoria de Competências Gerais, pretendi dar visibilidade a respostas que relatavam novas competências adquiridas pelos alunos e que os próprios tinham consciência. Reescrevo de seguida frases soltas que considero mais significativas.

"Deu-me capacidade de Organização e Responsabilidade"
"Pouco a pouco ganhei ritmo e, ao fim de algum tempo, conseguia acompanhar o ritmo das aulas"
"Fiz algumas apresentações orais a toda a comunidade escolar. Foi muito bom porque aprendi a comunicar com uma audiência."
"Foi uma boa experiência porque me ajudou a adaptar a novas situações e a diferentes hábitos"
"Desenvolvi competências de forma a me tornar mais autónoma e independente. Na disciplina de Matemática, consegui desenvolver mais as minhas capacidades pela redução da calculadora. (...) Na disciplina de Educação Física, trabalhei muito em equipa."
"Tornei-me mais autónoma e independente."
"No início tinha medo de falar e cometer erros, (...) mas senti-me mais segura e comecei a melhorar imenso."
"Acredito ter desenvolvido muitas competências que me vão ser muito úteis no futuro (...). Desenvolvi a minha habilidade no computador e lidar com programas que não conhecia. Cumpri muitos objetivos que tinha em mente."
"Esta experiência incentivou-me a estudar mais, aprendi métodos de estudo, a estar atenta e saber ter as minhas prioridades. Aprendi muita coisa."
"Aprendi a estar melhor dentro de uma sala de aula e a melhorar o meu método de estudo, graças ao bom acolhimento na escola e a ter bons tutores."

Os testemunhos dos alunos mostram que esta experiência não foi só marcante em termos de conhecimentos, mas sobretudo em termos de competências. A consciência dos progressos a este nível é bem visível e parece ter reforçado a autoestima dos alunos. Há um sentimento de que essas competências lhe vão ser muito úteis não só na escola, melhorando a sua prestação académica, mas também na vida profissional e pessoal.

Reservei uma categoria para as dificuldades académicas encontradas pelos alunos. Apesar de não pretender, nesta comunicação, fazer uma avaliação do projeto, penso que estes comentários poderão dar uma visão mais completa de como os alunos sentiram a experiência.

Os alunos mais críticos são os dos projetos Italianos e da Bélgica, zona holandesa. Na Itália falam de desorganização e na Bélgica dos professores não se terem preocupado muito com os alunos. O facto de a língua holandesa ser muito difícil e dos alunos não sentirem apoio dos professores, terá dificultado o acompanhamento das aulas.

De registar o comentário de um aluno que ficou na Bélgica, zona francófona, que faz uma crítica forte ao sistema de ensino belga afirmando que "a estrutura de Ensino Belga não é muito coerente, dado que é maior a exigência do

comportamento, que leva a uma rebeldia enorme por parte dos alunos e não se preocupam tanto com as temáticas a abordar dentro da sala de aula”.

Outra crítica interessante é de uma aluna que ficou em Espanha e que afirma que “os professores eram muito teóricos. (...) Em Portugal as aulas são muito ativas”.

### **Reflexões finais**

A utilização das respostas aos relatórios sobre a experiência de Mobilidade Individual dos alunos revelou-se de extrema utilidade para a aproximação à problemática do impacto psicossocial e cultural desta experiência em alunos adolescentes. Trata-se ainda de uma primeira abordagem que necessita ser consolidada com novas perspetivas, tendo em conta a riqueza de informação levantada. Creio ter aflorado algumas das questões mais importantes que poderão ser aprofundadas com novas amostras, com outras fontes de informação e com outras metodologias de recolha de dados.

Ficou por fazer, na análise destes relatórios, a recolha das recomendações dos alunos que, além de permitir uma avaliação destes projetos na perspetiva dos alunos poderá também contribuir para um melhor entendimento da perceção dos alunos sobre a experiência e sobre o seu impacto nos mesmos. Ficou também por fazer uma análise mais detalhada por país e por projeto, tentando entender as mais-valias e as dificuldades características de cada experiência. Tal avaliação teria de ser cruzada com as perspetivas dos professores orientadores dos dois países em causa. Faltou ainda uma análise das respostas, em função do género, realidade que parece, nesta fase importante para entender melhor a avaliação feita pelos alunos, mas que carece ainda de fundamentação.

A sequência da investigação poderá ou não confirmar algumas das ilações realizadas a partir do testemunho escrito dos alunos, mas creio poder já propor as seguintes conclusões:

- O projeto Mia é uma experiência muito impactante nos adolescentes que o realizaram;
- Existe um sentimento geral entre os alunos de muita satisfação com a mesma, sobretudo pelo desenvolvimento pessoal que proporciona;
- O apoio das escolas de origem e de acolhimento é satisfatório, mas pode melhorar;
- O papel do orientador e das famílias de acolhimento é fulcral para o sucesso destes programas;
- O Papel das Agências Nacionais é genericamente considerado positivo;
- A duração da estadia de três a quatro meses é considerada satisfatória, embora no caso dos países em que a língua é muito diferente, tenha sido considerado insuficiente, em várias situações;
- Os alunos falam de forma enfática sobre as experiências positivas e reportam poucas experiências negativas;
- O conhecimento do país de acolhimento é sobretudo relacionado com a cultura e as tradições do mesmo;
- A aprendizagem das línguas estrangeiras é o conhecimento mais destacado pelos alunos;
- São referidas competências desenvolvidas pelos alunos com a autonomia, a autoestima, a responsabilidade, a capacidade de resistir as adversidades, a aprendizagem de métodos de estudo.

### **Referências bibliográficas**

Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.

- AFS. (2013). *AFS História*. Obtido em 3 de Março de 2014, de AFS Intercultural Programs: <http://www.intercultural-afs.pt/quem-somos/historia/>
- Altet, M. (1999). *As pedagogias da aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Barucha, R. (2000). *The Politics of Cultural Practice: Thinking Through Theatre in an Age of Globalization*. Hanover: University Press of New England.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*. London: Taylor & Francis.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogia, control simbólico y identidad*. Madrid: Ediciones Morata.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological System Theory. *Annals of Child Development* 6, pp. 187-249.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos Naturais e Planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bruner, J. (1977). *O processo da educação*. Lisboa: Edições 70.
- Bruner, J. (1997). *Realidade mental, mundos possíveis*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bruner, J. (2001). *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Bruner, J. (2002). Piaget e Vygotsky. Celebremos a divergência. In O.Houdé, & M. C., *O espírito piagetiano: homenagem internacional a Jean Piaget* (pp. 213-226). Porto Alegre: Artmed.
- Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Coimbra, J. L. (1997/98). O meu grande projeto de vida ou os meus "pequenos" projetos: linearidade ou recorrência no desenvolvimento vocacional e suas implicações educativas. *Cadernos de Consulta Psicológica* 13/14, pp. 21-27.
- Coll, C., & Martí, E. (1992). Aprendizaje y desarrollo: la concepción genético-cognitiva del aprendizaje. In C. Coll, Palacios, & A. Marchesi, *Desarrollo psicológico y educación II: Psicología de la Educación* (pp. 121-139). Madrid: Alianza Psicología.
- Comissão Europeia. (2012). *Guia 2012 de mobilidade individual de alunos*. Obtido em 3 de Março de 2014, de [http://www.edu.azores.gov.pt/projectos/divulgacoes/Documents/Guia%20Mobilidade%20Individual%20de%20Alunos%20COMENIUS\\_2012.pdf](http://www.edu.azores.gov.pt/projectos/divulgacoes/Documents/Guia%20Mobilidade%20Individual%20de%20Alunos%20COMENIUS_2012.pdf)
- Comissão Europeia. (16 de Dezembro de 2014). *Erasmus + Guia do Programa (versão em Português)*. Obtido em 26 de Abril de 2015, de Agência Nacional Erasmus +: [http://www.proalv.pt/erasmusmais/images/pdfs/erasmus-plus-programme-guide\\_pt\\_2015.pdf](http://www.proalv.pt/erasmusmais/images/pdfs/erasmus-plus-programme-guide_pt_2015.pdf)
- Cosme, A. (2006). *Ser professor numa escola e num tempo de incertezas: Desafios, exigências e dilemas profissionais*. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Cosme, A., & Trindade, R. (2013). *Organização e gestão do trabalho pedagógico: Perspectivas, questões, desafios e respostas*. Porto: Livpsic.
- Denzin, N. ., & Lincoln, Y. S. (2003). *Collecting and interpreting qualitative materials*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Ferreira, P. V. (27 de Abril de 2003). *Relações entre aprendizagem e desenvolvimento: a abordagem de Jerome Bruner*. Obtido em 5 de Maio de 2015, de Psicopedagogia online: <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=413>
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia*. S. Paulo: Paz e Terra.
- Gall, M., Gall, J. P., & Borg, R. (2007). *Educational Research: An Introduction*. Boston: Allyn e Bacon.
- Giddens, A. (1991). *The Consequences of Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, A. (1992). *Modernidade e Identidade*. Rio de Janeiro: Zahar Editora.
- Gonçalves, S. (2008). Identity, Diversity and Intercultural Dialogue. *Proceedings of the 5th International Week of ESEC*. Coimbra: Instituto Politécnico da Universidade de Coimbra.
- Gutman, A. (Verão 1993). The Challenge of Multiculturalism, in Political Ethics. In *Philosophy & Public Affairs* (Vol. Vol. 22 No. 3, pp. 171-206).
- Hamel, J. (1992). La méthode de cas en sociologie et en anthropologie. *Revue de L'Institut de Sociologie* 1-4, pp. 215-240.
- Houssaye, J. (1996). Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique. In J. Houssaye, *La pédagogie: Une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 13-24). Paris: ESF éditeur.
- Krefa, A. (S.D.). *Préparation à l'agrégation de sciences sociales. Thème " Les conflits sociaux "*. Obtido de ENS Lettres et Sciences Humaines . Section de Sociologie: [http://socio.ens-lyon.fr/agregation/conflits/conflits\\_fiches\\_wieviorka\\_2001.php](http://socio.ens-lyon.fr/agregation/conflits/conflits_fiches_wieviorka_2001.php)
- Landsheere, V. d., & Landsheere, G. d. (1977). *Definir os objetivos da Educação*. Lisboa: Moraes Editores.
- Lúcio, Á. L. (2008). *Educação Arte e Cidadania*. Temas & Lemas.
- Mager, R. (1998). *Como definir objetivos pedagógicos*. Lisboa: Carreira & Carreira.

- Marques, R. (1998). *A arte de ensinar - Dos clássicos aos modelos pedagógicos contemporâneos*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Matos, M. (2013). O Ensino Secundário entre a "tentação neoliberal e a razão comunitária". *JOVALES: Jovens, Alunos, Ensino secundário*, pp. 37-50.
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. (IPB, Ed.) *EDUSER: revista de educação, Vol 2*.
- Melo. (Outubro de 2009). *Concepções da adolescência em Jean Piaget*. Obtido em 3 de Maio de 2015, de Psicologado.com: <https://psicologado.com/psicologia-geral/desenvolvimento-humano/concepcoes-de-adolescencia-em-jean-piaget>
- Melo. (Junho de 2009). *Teoria Psicossocial do Desenvolvimento de Erik Erikson*. Obtido em 3 de Maio de 2015, de Psicologado: <https://psicologado.com/psicologia-geral/desenvolvimento-humano/teoria-psicossocial-do-desenvolvimento-em-erik-erikson>
- Melo, M. A. (Julho de 2009). *Identidade versus Confusão de Papéis: a adolescência em Erik Erikson*. Obtido em 3 de Maio de 2015, de Psicologado.com: <https://psicologado.com/psicologia-geral/desenvolvimento-humano/identidade-versus-confusao-de-papeis-a-adolescencia-em-erik-erikson>
- Menezes, I. (1999). *Desenvolvimento Psicológico na Formação Pessoal e Social*. Porto: Asa Editores.
- Morgado, J. C. (2012). *O Estudo de Caso na Investigação em Educação*. Santo Tirso: De facto.
- Palhares, M. S. (agosto de 1991). *O método da "intervenção sociológica"*. (F. d. Paulo, Ed.) Obtido em 11 de Fevereiro de 2015, de Anais do Seminário O Retorno do Ator: Movimentos Sociais em Perspetiva: [http://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev14/o\\_metodo\\_da\\_.html](http://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev14/o_metodo_da_.html)
- Pardal, L., & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Perrenoud, P. (2001). *A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artmed.
- Piaget, J. (1978). Problemas de Psicologia Genética. In J. Piaget, *Piaget: Os Pensadores* (pp. 209-294). S. Paulo: Abril Cultural.
- Piaget, J., & Greco, P. (1974). *Aprendizagem e Conhecimento*. São Paulo: Freitas Bastos.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1976). *Da Lógica da Criança a Lógica do Adolescente*. São Paulo: Ed. Pioneira.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1978). *A Psicologia da Criança*. Rio de Janeiro: Difel.
- Ponte, J. P. (2006). Estudos de caso em educação matemática. *Bolema 25*, pp. 105-132.
- Pontecorvo, C. (2003). *Manual de Psicologia de la Educación*. Madrid: Editorial Popular.
- PROALV, A. N. (2013). *Manual para a escola de acolhimento - Mobilidade individual de alunos Comenius 2013*. Obtido em 23 de Novembro de 2015, de Agência nacional PROALV - Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida: [file:///C:/Users/HP/Documents/Doutoramento/Documentos%20MIA/Manual\\_para\\_Escolas\\_de\\_Acolhimento\\_2013.pdf](file:///C:/Users/HP/Documents/Doutoramento/Documentos%20MIA/Manual_para_Escolas_de_Acolhimento_2013.pdf)
- PROALV, A. n. (2014). *COMENIUS*. Obtido em 4 de Julho de 2014, de PROALV: <http://www.proalv.pt/>; <http://www.proalv.pt/wordpress/comenius-2/>
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Cambridge: Harvard University Press.
- Robertson, S., Bonal, X., & Dale, R. (2001). GATS and the Education Service Industry: The Politics of Scale and Global Re-Territorialization. *Comparative Education Review*.
- Rodríguez, G. G., Jiménez, E. G., & Flores, J. G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. New York: Oxford University Press.
- Santos, B. S. (2003). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Santos, B. S., & Nunes, J. A. (2002). *Reconhecer para libertar*. Porto: Editora Afrontamento.
- Schmidt, M. (1979). *Mastery learning: Theory, research and implementation*. Ontário: Ministry of Education.
- Silva. (2015). *Teoria da Aprendizagem de Vigotsky*. Obtido em 3 de Maio de 2015, de InfoEscola: <http://www.infoescola.com/pedagogia/teoria-de-aprendizagem-de-vygotsky/>
- Silva, T. T. (1996). O adeus às metanarrativas educacionais. In T. T. Silva, *Identities terminais* (pp. 236-250). Petrópolis: Vozes.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Steiner-Khamsi, G. (2004). *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending*. New York: Teachers College Press.
- Stoer, S. R. (Outubro 2002). Revista Crítica de Ciências Sociais, 63. *Educação e globalização: entre regulação e emancipação*, (pp. 33-45).
- Stoer, S. R., Cortesão, L., & Magalhães, A. M. (1998). A questão da impossibilidade racional de decidir e o despacho sobre os currículos alternativos. In A. Estrela, & J. F. (orgs.), *A decisão em educação* (pp. 201-215). Lisboa: AFIRSE.

- Touraine, A. (1978). *La voix et le regard*. Obtido em 12 de Fevereiro de 2015, de Les classiques des sciences sociales: [http://classiques.uqac.ca/contemporains/touraine\\_alain/voix\\_et\\_regard/la\\_voix\\_et\\_le\\_regard.pdf](http://classiques.uqac.ca/contemporains/touraine_alain/voix_et_regard/la_voix_et_le_regard.pdf)
- Touraine, A. (1982). *O Método da Sociologia da Ação: a intervenção sociológica*. Cebrap.
- Touraine, A. (1991). *Crítica da Modernidade*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Trindade, R., & Cosme, A. (2010). *Educar e Aprender na Escola. Questões, desafios e respostas pedagógicas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Trindade, R., & Cosme, A. (2010). *Educar e Aprender na Escola. Questões, desafios e respostas pedagógicas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Unesco. (2002). *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural*. Obtido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>
- Vigotsky, L. S. (2007). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. S. Paulo: Martins Fontes.
- Weber, M. (1963). *Le savant et le politique*. Paris: Union Générale d'Éditions.
- Wieviorka, M. (2000). *La différence*. Paris: Balland.
- Wikipédia. (30 de janvier de 2015). *Michel Wieviorka*. (Wikipédia, Ed.) Obtido em 11 de février de 2015, de Wikipédia L'encyclopédie libre: [http://fr.wikipedia.org/wiki/Michel\\_Wieviorka](http://fr.wikipedia.org/wiki/Michel_Wieviorka)
- Yin, R. (1989). *Case Study Research: Design and methods*. London: Sage Publications.
- Zizek, S. (Setembro Outubro de 1997). Multiculturalism, or, the cultural logic of multinational capitalism. *New Left Review* 1 / 225.