

A MOBILIDADE INTERNACIONAL ERASMUS+ EM ESCOLAS PROFISSIONAIS EM PORTUGAL: efeitos em alunos, professores e escola

José Carlos Bronze

Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto – CIIE/FPCEUP, Portugal

Carlinda Leite

Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto – CIIE/FPCEUP, Portugal

Angélica Monteiro

Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto – CIIE/FPCEUP, Portugal

Resumo

A mobilidade internacional em Educação e Formação Profissional (EFP) iniciou um novo ciclo quando, em 2014, o Programa Erasmus, até então destinado apenas a elementos e estudantes de cursos do ensino superior, passou a incluir aquele domínio de educação. Entre outras instituições que oferecem em Portugal EFP, as Escolas Profissionais passaram a poder organizar mobilidade internacional de alunos, professores e outros agentes educativos através do Programa, que passou a designar-se “Erasmus+”. Após mais de uma década de implementação desta prática é importante conhecer efeitos que gera em alunos, professores e escolas, nomeadamente nos que correspondem às prioridades do Programa: inclusão e diversidade, transformação digital, combate às alterações climáticas, e participação cívica e democrática. Em linha com este objetivo, foi realizado um estudo que recorreu a entrevistas semiestruturadas a nove professores, três dirigentes escolares e três gestoras de mobilidade em três escolas profissionais portuguesas. Os resultados apontam para a prevalência de efeitos positivos da mobilidade internacional registados junto de alunos, professores e escola, refletindo dimensões de valorização pessoal, profissional e institucional alinhadas com aquelas prioridades.

Palavras-chave: mobilidade Erasmus+; Educação e Formação Profissional; competências socioemocionais; literacia digital; Portugal.

Abstract

International mobility in Vocational Education and Training (VET) entered a new and transformative phase in 2014 when the Erasmus Programme began encompassing this field of education, which had only applied to staff and students in higher education courses until then. Among other institutions offering VET in Portugal, vocational schools could engage in international mobility of students, teachers and other educational agents through the Programme, renamed ‘Erasmus+’. After over a decade of implementing this practice, it is relevant to know its effects on students, teachers and schools, particularly those corresponding to the Programme’s priorities: inclusion and diversity, digital transformation, fighting climate change, and civic and democratic participation. In line with this objective, a study was conducted using semi-structured interviews with nine teachers, three school leaders, and three mobility coordinators in three Portuguese vocational schools. The findings point to the prevalence of positive effects of international mobility as experienced by students, teachers, and schools, reflecting aspects of personal, professional, and institutional enhancement aligned with the aforementioned priorities.

Keywords: Erasmus+ mobility; vocational education and training; socioemotional competencies; digital literacy; Portugal.

1 Introdução

A mobilidade internacional de estudantes e docentes do Ensino Superior na Europa foi indelevelmente impulsionada a partir de 1987 através da criação do Programa Erasmus. Iniciado como uma medida experimental cujos contornos vinham sendo delineados desde a década de 70 do séc. XX (PÉPIN, 2006), o sucesso do Programa permitiu que, em 2014, se mantivesse e se ampliasse aos restantes domínios de educação e formação, incluindo a Educação e Formação Profissional (EFP), passando a designar-se “Erasmus+”. Todas as instituições que oferecem EFP em Portugal e restantes “países do Programa” (COMISSÃO EUROPEIA, 2025) passaram a poder organizar mobilidade internacional de alunos, professores e demais agentes educativos ao abrigo do novo Programa. Desse modo romperam com um ciclo de décadas de recurso a Programas fragmentados (PÉPIN, 2006) os quais, embora em alguns casos dedicados em exclusivo à EFP, apresentavam durações curtas com consequente intermitência nos regulamentos e nos financiamentos, resultando em baixa atratividade e conferindo um carácter experimental e volátil à mobilidade internacional em EFP, em detrimento de efeitos potencialmente estruturantes. A nova configuração e os números crescentes de fundos disponíveis e, sobretudo, de pessoas abrangidas e de candidatos ao Programa Erasmus+ justificam o interesse em conhecer possíveis efeitos da mobilidade internacional. Contudo, uma década após a sua implementação em EFP, os seus efeitos continuam pouco estudados neste domínio de educação (BRONZE *et al.*, 2024). Ao mesmo tempo que permanecem desconhecidos os perfis do designado “estudante internacional” em EFP (POPOV *et al.*, 2017), o mesmo acontece com o “professor internacional” e com os efeitos que possam decorrer da participação em atividades de mobilidade internacional docente, nomeadamente relativos à relação com o aluno e com a escola, às práticas pedagógicas e ao poder de agência dos professores (BIESTA, 2017; BIESTA *et al.*, 2017; BIESTA; TEDDER, 2007; CAVALCANTY DOS SANTOS; LEITE, 2020; MELO *et al.*, 2022) e dos alunos (CUZZOCREA; MANDICH, 2016; DEJAEGHERE *et al.*, 2016), especificamente no domínio EFP (DE PAOR, 2018).

Na mesma década em que o Programa Erasmus é alargado à EFP ocorre a crise pandémica mundial de COVID-19. Esta crise reconfigurou a mobilidade internacional e forçou a aceleração da utilização de tecnologias digitais em “sala de aula”. Nesta reconfiguração, a mobilidade internacional assumiu formatos que se restringiram ao que se convencionou chamar de “mobilidade virtual”, por prescindir da movimentação física de participantes, ou “mobilidade híbrida” caracterizada por componentes de interação a distância articuladas com um período de efetiva mobilidade física do participante (FIGUEIREDO; SAMPAIO, 2022). Estes formatos foram introduzidos no Guia do Programa Erasmus+ (PE+) naquela que seria a terceira versão do documento para 2020 (data de 25 de agosto de 2020), como resposta aos desafios decorrentes da pandemia, consequentes confinamentos obrigatórios e proibições de movimentos transfronteiriços.

No que à *sala de aula* diz respeito, houve também uma reconfiguração paradoxal, por um lado, pela expansão dos seus limites físicos tradicionais, até então confinados ao espaço intramuros da *escola*, e, por outro lado, pela diminuição das possibilidades relacionais

professor-aluno, que passaram a ser mediadas e circunscritas ao domínio *online*, num formato que se designou por “ensino remoto de emergência” (MONTEIRO *et al.*, 2023).

As consequências de uma e outra situações tiveram reflexo a nível pedagógico dada a impreparação digital de professores e alunos (TORRES *et al.*, 2021), entre outras razões derivadas dos diferentes níveis de acesso aos equipamentos e às tecnologias (CORREIA *et al.*, 2021; DIAS-TRINDADE *et al.*, 2020).

Em linha com estas situações, o PE+ constituiu-se como medida de política transnacional em educação que procura abraçar a *transformação digital* como uma das quatro prioridades a que os projetos financiados têm de responder. Contudo, de modo a demarcar-se de uma “simples” *transição* digital em que os recursos, meios e conteúdos, pedagógicos ou outros, simplesmente migram de modo instrumental do formato analógico para o digital (BAPTISTA *et al.*, 2024; RAMOS; COELHO, 2022) esta *transformação digital* a que apela o PE+ como prioridade, assenta na “promoção [...] da *literacia digital*, que se tornou essencial para o quotidiano e para permitir às pessoas participarem de forma plena na sociedade civil e na democracia” (COMISSÃO EUROPEIA, 2025, p. 9) (itálico atribuído pelos autores). Pressupõe o digital como ontogénese, por isso inerente às dimensões dos *conhecimentos, práticas, recursos, conteúdos e resultados*. Isto significa que a *transformação digital* assenta, não na identidade digital do sujeito (“nativo digital”, “migrante digital”, “info”-“incluído” ou “excluído”, entre outras) ou do objeto (computador, *smartphone*, aplicações digitais, entre outros), mas na *identidade digital da relação* entre sujeitos e entre sujeito e objeto, incluindo tecnologias digitais. Pressupõe, por isso, o domínio da *literacia digital*. Como tem sido afirmado, o conceito de literacia digital engloba um conjunto de dimensões que vão para além da dimensão tecnológica (BIEZÁ, 2020; FERNÁNDEZ-OTOYA *et al.*, 2024; KNOBEL; LANKSHEAR, 2006) podendo definir-se como “um conjunto de competências técnico-processuais, cognitivas e socioemocionais necessárias para viver, aprender e trabalhar numa sociedade digital” (GUTIÉRREZ ÁNGEL *et al.*, 2022, p. 1). Embora ancorada em competências técnicas, a literacia digital sustenta-se igualmente em valores e atitudes que, em conjunto, representam, traduzem e são o efeito de *competências socioemocionais* (AMIN *et al.*, 2021). Deste modo, a *literacia digital* entronca nas restantes prioridades do PE+, que igualmente se apoiam em atitudes e valores: *inclusão e diversidade, ambiente e combate às alterações climáticas e participação na vida democrática, valores comuns e participação cívica* (COMISSÃO EUROPEIA, 2025).

Estas quatro prioridades configuram os eixos sobre os quais os projetos financiados pelo PE+ deverão focar-se de modo transversal, podendo incidir sobre apenas uma, várias ou todas as prioridades, independentemente do setor de educação em causa, ou seja: ensino superior, ensino escolar, educação de adultos e EFP. No caso da EFP, em foco no estudo a que se reporta este artigo, as dimensões de *competências socioemocionais e literacia digital* aqui tomadas como elo de ligação das quatro prioridades do PE+, ocupam um lugar de destaque. As competências socioemocionais, na medida em que são consideradas como “competências do século XXI” (THORNHILL-MILLER *et al.*, 2023), são essenciais na resposta às exigências de um mercado de trabalho competitivo (DE ARAÚJO, 2023), alinhando-se, por igual prisma, à literacia digital, fundamental numa sociedade e num mercado de trabalho

fortemente marcados pela digitalização (POLÁKOVÁ *et al.*, 2023; RAMOS-MONGE *et al.*, 2023). Daqui decorre a importância e valorização crescente destas dimensões por empresas e empregadores (CHIU *et al.*, 2024; SUCCI; CANOVI, 2020), assumindo um papel central na EFP enquanto campo educativo com alavancagem direta nas exigências do mercado de trabalho (ANTUNES, 2000; CEDEFOP, 2021).

Apesar disso, a relevância das competências socioemocionais e da literacia digital impõe-se muito para além desta instrumentalização por parte do mercado de trabalho na medida em que se relaciona com atitudes e valores - nomeadamente propulsores da democracia (COHEN *et al.*, 2010; HILLYGUS; HOLBEIN, 2023). A inclusão social do sujeito numa sociedade digitalmente reconfigurada (COULDRY; HEPP, 2018; SÁ *et al.*, 2021), não só contribui para a sua concretização, como é requisito de processos transformadores e emancipatórios (BRONZE *et al.*, 2024; LEITE *et al.*, 2022).

Um outro aspeto relevante nos contextos educativos é o poder de agência dos professores. O exercício deste poder desempenha um papel decisivo na promoção de um conhecimento que não é dissociável destes valores e atitudes (COSTA; COUVANEIRO, 2019) bem como da promoção da agência do aluno. Neste sentido, na era da realidade digitalmente mediada e construída, as competências socioemocionais e a literacia digital tornam-se assim interdependentes, alinhando-se nesse papel do professor na configuração da agência individual do aluno e consequente natureza das relações humanas. Torna-se, por isso, essencial considerar a interligação destes quadros de referência para compreender de que forma impactam a relação professor/aluno e, numa perspetiva mais ampla, a sala de aula e a escola. A mobilidade internacional de professores e alunos, ao mesmo tempo que projeta os contextos relacional e de sala de aula para uma nova esfera de carácter transnacional, introduz nesses contextos disrupções significativas, apresentando por isso um potencial reconfigurador destas dimensões, nomeadamente ao nível de: competências socioemocionais, literacia digital, agência do professor e do aluno, sala de aula e escola.

Com o objetivo de identificar possíveis reconfigurações geradas pela mobilidade internacional Erasmus+, foi realizado um estudo para conhecer efeitos nos professores e alunos e na reconfiguração de práticas pedagógicas e de abordagens profissionais. Numa perspetiva emancipatória, pretendeu-se também conhecer, na EFP, efeitos no reforço do poder de agência individual. Este artigo apresenta esse estudo a partir de uma estruturação em três secções adicionais a esta introdução e enquadramento teórico: a metodologia seguida no estudo, os resultados apurados e as considerações finais, terminando com a apresentação das referências bibliográficas de suporte.

2 Metodologia

Metodologicamente o estudo recorreu a entrevistas semiestruturadas (BOGDAN; BIKLEN, 1994), com guião construído em função do objetivo do estudo, a dirigentes escolares, gestores de projetos de mobilidade Erasmus+ e professores de Escolas Profissionais ativas no PE+.

Dado o número limitado de pessoas com experiência significativa em mobilidade Erasmus+ em uma mesma escola, foi considerada a opção de realizar a recolha de dados em mais do que uma. O número de participantes na mobilidade é tendencialmente limitado em cada escola devido a constrangimentos, quer de natureza financeira, dado que o financiamento do Programa é limitado e resulta de concursos com elevada taxa de reprovação, quer de natureza profissional, uma vez que a mobilidade Erasmus+ implica disrupções na rotina profissional devido à necessária viagem a outro país. Por isso, embora mantendo um mesmo contexto da análise (YIN, 2018), aqui circunscrito ao universo dos cursos profissionais em Escolas Profissionais, optou-se por realizar o estudo em três (3) escolas para ampliar o número de respostas e aceder a experiências diversificadas. Este enquadramento mantém o requisito de uma análise em profundidade em linha com um estudo de natureza qualitativa (idem), justificando a opção pelo recurso a entrevista (FORSEY, 2012). A opção pela entrevista semiestruturada justificou-se pelo facto de se procurar uma abordagem facilitadora do *desenvolvimento* do discurso, a partir de focos de interesse marcados pelo entrevistado (DENSCOMBE, 2014) com base nas suas vivências, experiências e domínios socioemocionais. Os tópicos que orientaram as entrevistas foram: (i) relação da Escola e do professor com o PE+ e a mobilidade internacional; (ii) preparação para a mobilidade, incluindo o envolvimento dos professores e dos alunos; (iii) concretização da mobilidade, suas implicações e principais desafios para os professores e para os alunos; (iv) efeitos resultantes da mobilidade para os alunos e para os professores, na relação professor/aluno e na escola, nomeadamente na relação com a comunidade escolar, e no Ensino Profissional.

Para seleccionar as pessoas a entrevistar, realizou-se um primeiro procedimento de identificação das escolas a contactar. Para isso, analisou-se a base de dados de aprovação de candidaturas Erasmus+ a Escolas Profissionais, disponível *online* na página de internet da Agência Nacional Erasmus+ Educação e Formação, de Portugal (www.erasmusmais.pt). Esse procedimento permitiu identificar Escolas com uma relação efetiva e continuada com o Programa que desenvolveram projetos Erasmus+ de mobilidade internacional, quer durante o primeiro período de programação aplicável à EFP (2014-2020), quer no período ainda em curso (2021-2027). As Escolas foram listadas por ordem de quantidade de projetos aprovados de modo a identificar as mais ativas no Programa. Constituída a lista, foi iniciado o contacto com as Escolas do topo da lista para apresentação do estudo e convidar à participação. As três primeiras Escolas que devolveram resposta positiva foram as seleccionadas para o estudo. Em seguida, procurou-se igual representatividade em número e função profissional dos sujeitos de cada escola a envolver na pesquisa. Este procedimento não visou a realização de análises comparativas entre situações de Escolas, dado considerar-se pertencerem todas a um mesmo contexto de análise, mas sim contribuir para um equilíbrio de contributos provenientes de cada uma delas. Foram realizadas 15 entrevistas com a seguinte distribuição: 3 a dirigentes escolares – diretoras pedagógicas em cada escola; 3 a gestoras de projetos, pessoas responsáveis pela gestão da mobilidade Erasmus+ em cada escola; 9 a professores com experiência em mobilidade, na razão de 4, 3 e 2 professores por escola. Embora representando diferentes categorias profissionais na escola, todas as pessoas entrevistadas

foram questionadas a partir do ponto de vista das implicações e efeitos da mobilidade para (i) os alunos, (ii) os professores, (iii) a escola.

Os dados recolhidos foram sujeitos a análise qualitativa de conteúdo (MAYRING, 2019) com recurso ao aplicativo NVivo14. Procedeu-se ainda à quantificação de referências e distribuição de frequências (RIFFE *et al.*, 2023) na análise relativa a “alunos” e a “professores”, de modo a facilitar a exposição de resultados. Foram utilizadas abordagens dedutiva e indutiva de modo a, por um lado, privilegiar categorias prévias de análise, previstas no guião semiestruturado da entrevista e decorrentes dos tópicos abordados e, por outro lado, identificar categorias emergentes que permitissem conhecer em profundidade a relação da Escola com a mobilidade e os efeitos gerados junto de alunos, professores e escola, incluindo a comunidade escolar de modo mais alargado.

Foram seguidos procedimentos de ordem ética, nomeadamente: informação sobre os objetivos e configuração do estudo em curso; autorização para a gravação áudio das entrevistas com vista ao posterior tratamento dos dados; anonimização de pessoas e instituições durante o tratamento dos dados e publicação de resultados; direito de desistência e de eliminação de dados em fase anterior à publicação de resultados. Foi fornecida por escrito, a cada participante, uma declaração de consentimento informado cuja aceitação e assinatura marcou o início de cada entrevista. Antes do tratamento dos dados foi devolvido o texto integral resultante da transcrição de cada entrevista ao respetivo respondente (MCKIM, 2023; NUNES *et al.*, 2012) de modo a que o mesmo pudesse corroborá-lo ou, pelo contrário, retirar qualquer informação caso o desejasse. Para além de ter sido considerado um procedimento ético relevante, a decisão sobre a utilização deste procedimento visou garantir, por um lado, uma maior autonomia e liberdade de discurso durante a entrevista e, por outro lado, aumentar o nível de relação e confiança entre entrevistador e entrevistado (IBARRA-SÁIZ *et al.*, 2023), potencialmente geradora de ganhos no nível de profundidade de abordagem dos temas. Todos os textos foram corroborados pelos respetivos participantes, pelo que os dados mantiveram o seu registo e formato originais.

3 Resultados

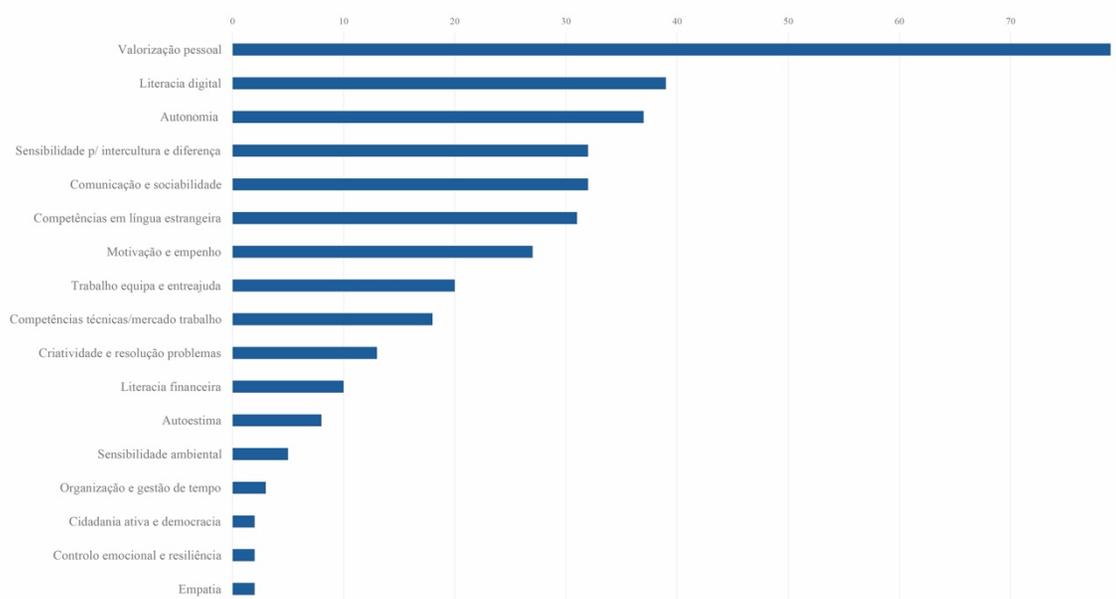
Os resultados aqui apresentados reportam-se ao conjunto dos dados recolhidos nas 3 escolas. Sempre que se recorre a relatos dos entrevistados, e de modo a garantir o seu anonimato, optou-se pela anonimização das instituições através do recurso aos nomes fictícios de “Escola Água”, “Escola Terra” e “Escola Fogo”, designando as pessoas pela função aí desempenhada. No que respeita à mobilidade Erasmus+, ela assume configurações diversas relativamente ao perfil da pessoa em mobilidade – aluno, professor, outro profissional de educação, entre outros. No caso das situações reportadas neste estudo - mobilidade no domínio EFP, especificamente em cursos profissionais - distingue-se a mobilidade de alunos e de professores e outros profissionais de educação. Podendo assumir distintas configurações (COMISSÃO EUROPEIA, 2025), os formatos de mobilidade que encontrámos foram, no caso dos alunos, a realização de estágios curriculares (duração de 60

a 90 dias) e no, caso dos professores, mobilidades para *job shadowing* (período de observação de pares), frequência de cursos de formação, acompanhamento de alunos (1 a 2 semanas) ou ainda, menos frequente, a mobilidade para participação em encontros de parceiros de cooperação institucional (2 a 4 dias).

3.1 Alunos

No que respeita a efeitos da mobilidade identificados pelos entrevistados como passíveis de ocorrer junto dos *alunos*, como mostra o Gráfico 1, foram mencionados por ordem de maior referência quantitativa: *valorização pessoal, literacia digital, autonomia, sensibilidade para a intercultura e a diferença, comunicação e sociabilidade, competências em língua estrangeira, motivação e empenho, trabalho em equipa e entreajuda, competências técnicas e mercado de trabalho, criatividade e resolução de problemas, literacia financeira, autoestima, sensibilidade ambiental, organização e gestão de tempo, cidadania ativa e democracia, controlo emocional e resiliência e empatia.*

Gráfico 1 – Frequência de referências a efeitos da mobilidade nos alunos



O efeito a destacar é a *valorização pessoal*, referida pela quase totalidade dos entrevistados (14/15), que a conjugam com questões relativas ao aumento do sentido de responsabilidade e ao crescimento pessoal. A *literacia digital* a par com a *autonomia* foram também referidas pela maioria dos respondentes (13/15), embora de modo menos recorrente. No caso da *literacia digital*, o foco da análise mostrou efeitos diretos da experiência em mobilidade. Contudo, foi tornado evidente que a promoção da *literacia digital* de alunos

ocorre também a um nível indireto, nos casos em que adaptações curriculares da escola se ajustam a novas necessidades digitais, conforme é descrito no capítulo relativo aos *efeitos na escola*. A este efeito seguiu-se a *sensibilidade intercultural e para a diferença* e a *comunicação e sociabilidade* que foram, respetivamente, enunciadas por 11 e 10 das pessoas entrevistadas, como efeitos significativos junto dos alunos, resultantes da sua participação na mobilidade internacional. Verificou-se ainda a referência a categorias não diretamente relacionadas com competências socioemocionais e literacia digital, nomeadamente *aprendizagem de língua estrangeira, competências técnicas* e sua orientação para o *mercado de trabalho e literacia financeira*. Ainda a salientar a referência com algum significado a *motivação e empenho, trabalho em equipa e entreaajuda, criatividade e resolução de problemas e autoestima*. Para além destes efeitos não diretamente relacionados com o foco deste estudo, foram feitas também algumas referências relativas ao aumento da *sensibilidade ambiental, a competências de organização e gestão do tempo, cidadania ativa e sensibilidade democrática, controlo emocional e resiliência e empatia*.

Importa referir duas dimensões relativas à participação dos alunos em mobilidade internacional perspectivadas de um prisma diverso. A primeira é a relação entre a mobilidade internacional dos alunos e a possibilidade de prosseguirem estudos superiores, que foi referida por alguns dos entrevistados. Este aspeto ganha particular importância em EFP pelo facto de os cursos profissionais representarem um contexto de acesso ao ensino superior menos direto, se comparado com os cursos científico-humanísticos. Com efeito, embora o possibilitem, os cursos profissionais não estão estruturados para o prosseguimento de estudos, pois são orientados para a conclusão da escolaridade obrigatória e para o acesso ao mercado de trabalho (BARBOSA, 2023). Consequentemente, a base de interesse do percurso educativo dos alunos atraídos por esta oferta escolar e formativa não está focada, muitas vezes, na continuidade para estudos superiores (BARBOSA, 2023; DOROFTEI; MARQUES DA SILVA, 2024b). Os relatos expressam a existência de uma relação positiva, em alguns casos, entre a participação dos alunos na mobilidade internacional e o equacionar, ou mesmo efetivar, o acesso ao ensino superior, trazendo uma nova dimensão para esta escolha de percurso de formação escolar enquanto efeito da mobilidade. São disso exemplo as seguintes afirmações:

[a mobilidade] pode aguçar um bocadinho essa vontade [...] até porque as empresas no estrangeiro também lhes mostram as vantagens de eles seguirem estudos [no ensino superior]

(Professora, Escola Fogo)

[durante a mobilidade] muitos alunos acabam por pensar: “eu quero seguir os meus estudos para fazer aquilo que eu desejo”

(Gestora de mobilidade, Escola Fogo)

Vêm assim [da mobilidade]... um deles até nem queria ir para a faculdade, mas chegou cá, e inscreveu-se no ensino superior! [...] Fez-lhe muito bem. Amadureceu. Até foi para a faculdade!

(Professora, Escola Terra)

Foram no ano passado em Erasmus; este ano já estão a concorrer ao ensino superior... pelo menos duas alunas que me lembre...

(Professora, Escola Fogo)

[...] quando ele voltou [da mobilidade] veio com uma perspetiva completamente diferente. E hoje está muito bem, pronto, já está... acabou o curso profissional, depois seguiu por uma licenciatura e está muito bem!

(Dirigente escolar, Escola Fogo)

Por exemplo, do grupo que foi o ano passado em mobilidade, possivelmente mais de metade foram para o ensino superior... estava aqui a pensar... cerca de metade devem ter ido para o ensino superior...

(Dirigente escolar, Escola Mar)

A segunda dimensão identificada na análise diz respeito à mobilidade perspectivada não a partir dos seus efeitos, mas de motivos para que possa ser ambicionada por alunos. Foi referido, por três pessoas entrevistadas na mesma escola - a dirigente escolar, a gestora de mobilidades e uma professora - que para alguns alunos a mobilidade representa uma oportunidade de saída, por vezes mesmo de fuga, como mostram os seguintes excertos:

[...] havia ali uma fuga ao ambiente familiar...

(Dirigente escolar, Escola Fogo)

[...] o jovem que eu vi partir [fugiu] de uma família completamente desestruturada, abandonado pelo pai e com uma mãe que tem dois trabalhos para sobreviver...

(Gestora de mobilidade, Escola Fogo)

[...] nunca saíram de casa e veem o Erasmus como uma oportunidade de saírem...

(Professora, Escola Fogo)

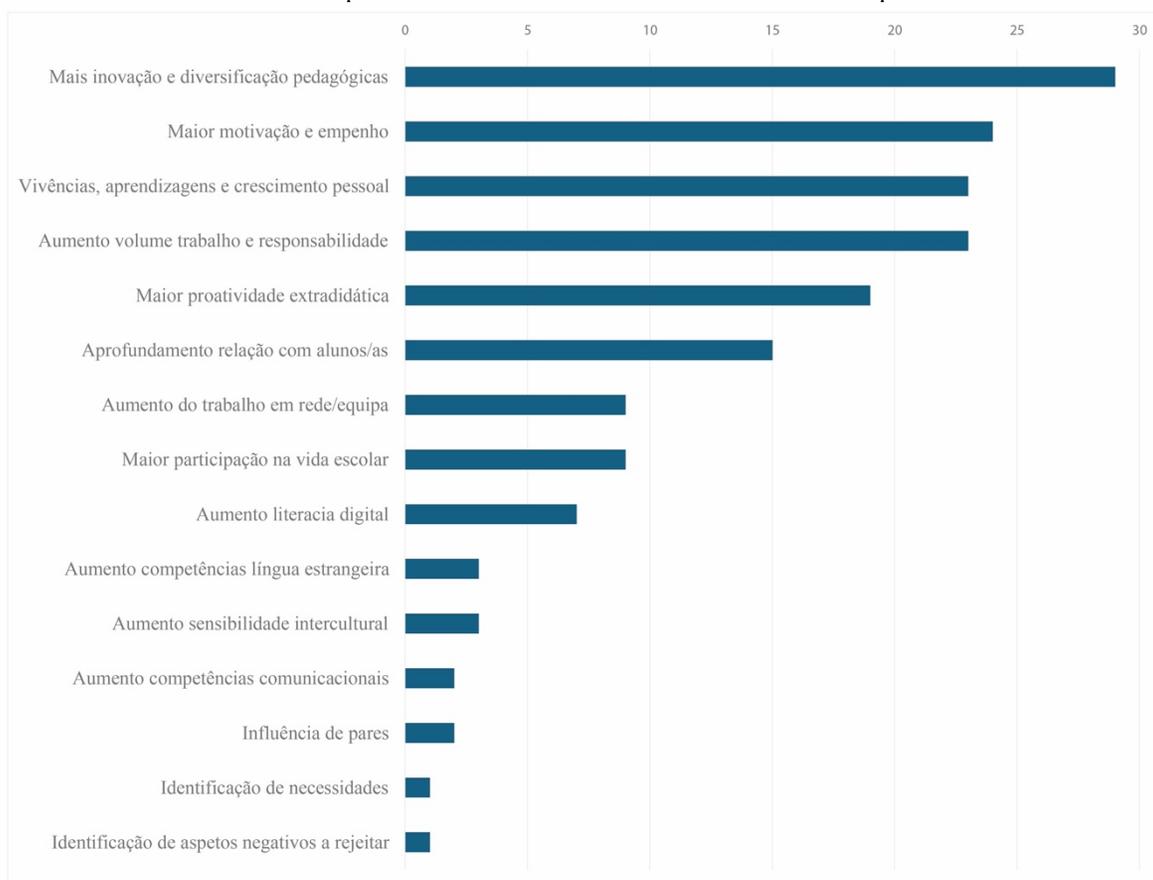
Ocorrendo na mesma escola, esta situação pode reportar uma circunstância particular ali experienciada, não extensível às demais. Para além disso, reporta-se, não de modo direto, mas indireto, a efeitos da mobilidade nos alunos (a mobilidade como produtora de libertação de condições indesejáveis). Por estes motivos, considerou-se que aprofundar esta questão no

âmbito do estudo em curso alteraria o prisma de contexto único pelo qual as três Escolas são tomadas, bem como os objetivos e questões de investigação que se prendem com efeitos da mobilidade e não com os seus propulsores. Esta questão representa, contudo, um foco de estudo relevante para o conhecimento sobre a mobilidade Erasmus+ em EFP, reunindo condições para aprofundamento em estudos posteriores com objetivos próprios e metodologia ajustada.

3.2 *Professores*

Relativamente aos resultados da mobilidade internacional resultantes em efeitos reportados aos *professores* foi possível distinguir duas situações. Por um lado, efeitos focados na sala de aula, numa dimensão relacional e profissional, nomeadamente relativos a práticas de inovação pedagógica e, por outro lado, efeitos centrados no indivíduo a partir de um cariz pessoal. Dado não ser possível, nem desejável, uma delimitação de ambas, o Gráfico 2 mostra a distribuição das referências incidentes sobre os efeitos no seu conjunto. Procura refletir-se esta clivagem de modo integrado e não estanque incluindo ainda situações híbridas que conectam estas dimensões relacional e profissional, da sala de aula, e a dimensão pessoal.

Gráfico 2 – Frequência de referências a efeitos da mobilidade nos professores



A quantidade de referências relativas aos efeitos nos professores é inferior às obtidas para os alunos. Essa situação resulta do facto de os alunos assumirem uma posição de interesse particular nos posicionamentos dos entrevistados, mas também do próprio estudo realizado, que desse modo lança bases para novos caminhos a seguir a partir do envolvimento dos alunos. Resulta ainda do facto da experiência de mobilidade internacional ser muito significativa em termos do impacto esperado junto dos alunos, devido a fatores como: elevada duração da estada no estrangeiro (muito superior à dos professores); exigência dos trabalhos a realizar e significado das concretizações na prossecução e conclusão do percurso escolar; alterações na rotina e exigência de criação de novas rotinas durante a estada no estrangeiro; a idade jovem, entre os 15 e, sensivelmente, os 20 anos de idade, em que todos estes aspetos se efetivam.

Reforça-se que as categorias apresentadas no Gráfico 2 resultam dos discursos centrados nos efeitos da mobilidade identificados junto dos professores. Por conseguinte, as respostas dadas por diretoras escolares e gestoras de mobilidades reportam-se aos professores das respetivas escolas que participaram em mobilidades Erasmus+ enquanto que as respostas

dadas por professores são colocadas na primeira pessoa, reportando-se aos próprios respondentes.

Os efeitos identificados no contexto da *sala de aula* são os que registam maior número de referências e baseiam-se em: *inovação e diversificação pedagógicas; maior motivação e empenho; aprofundamento da relação com os alunos; aumento do trabalho em rede e em equipa; maior participação na vida escolar; aumento da literacia digital* (com necessário reflexo na sala de aula); *aumento da sensibilidade intercultural* (considerando, sobretudo, que a sala de aula atual é potencialmente multicultural, como é o caso nas escolas participantes do estudo); *aumento das competências comunicacionais; identificação de necessidades pedagógicas e identificação de aspetos negativos a rejeitar* em sala de aula.

Os efeitos identificados com relação menos direta com a sala de aula e maior enfoque em dimensões pessoais dos participantes em mobilidade foram: *crescimento e valorização pessoais* a partir das vivências e aprendizagens em mobilidade; *aumento da proatividade* em dimensões que extravasam o currículo e a sala de aula; *aumento de competências de língua estrangeira; e influência de pares* na participação na mobilidade. Reforça-se, contudo, a não estanquicidade destas categorias sendo passíveis de interinfluências nas duas dimensões, sala de aula e pessoal. A título de exemplo, no caso da aprendizagem de língua estrangeira (com apenas 3 referências) uma participante, professora de Espanhol, reporta como a mobilidade realizada em Espanha lhe trouxe aprendizagens ao nível do ensino da língua e dos procedimentos de avaliação (dimensão de sala de aula), mas também teve efeitos em aprendizagens de língua inglesa, idioma que domina menos e sem reflexo na sua sala de aula, dado ter utilizado também esse idioma durante a mobilidade.

No que respeita à categoria de *inovação e diversificação pedagógicas*, destaca-se a experimentação de práticas que foram conhecidas em contexto de mobilidade internacional. Verificou-se que esta “inovação”, baseada na experiência em mobilidade dos professores, é explicada e justificada a partir de dois aspetos fundamentais. Por um lado, a perspetiva de tornar as aulas mais práticas, diminuindo o cariz expositivo e aumentando a relação experimental participada por alunos. Por outro lado, é abordada a partir de um fator que se articula com aquele primeiro aspeto e que é o trabalho colaborativo, o trabalho em equipa e em rede com os alunos e dos alunos entre si. Este elemento articula-se também com a categoria relativa ao aumento do *trabalho em rede e em equipa*, igualmente identificada como efeito da mobilidade de professores.

Os seguintes recortes discursivos ilustram como é percecionada esta inovação pedagógica baseada na transferência de aprendizagens e implementação de práticas:

Vi formas de trabalhar diferentes, que nós podemos aplicar e que são mais produtivas...

(Professora, Escola Fogo)

[...] perceber que outras práticas é que há lá fora e colmatar aqui...

(Professora, Escola Terra)

[...] o Erasmus faz, com que eu agora tenha essa preocupação, integrar isso nas aulas ou dar exemplos; para mim isso já é inovar em relação ao que eu fazia...

(Professora, Escola Terra)

[...] também eu aprendi mais e vi novas formas de trabalhar, novas formas de fazer, ou formas diferentes de fazer a mesma coisa [...], ainda não apliquei, mas já vi que posso aplicar nas minhas aulas e [...] no próximo ano letivo vou fazê-lo...

(Professora, Escola Fogo)

[...] com os projetos Erasmus começamos a perceber que essas metodologias [...] o facto de os alunos poderem desenvolver esses projetos, resulta muito bem...

(Professora, Escola Mar)

[...] estivemos lá a ver como é que as coisas funcionavam, e estamos neste momento já a pôr um bocadinho em prática essa parte [...] [os professores] quando vão em mobilidade percebem que realmente é uma mais valia [...] trazem ideias para aplicarem cá nas aulas...

(Diretora, Escola Mar)

O segundo aspeto mais valorizado enquanto efeito da participação de professores na mobilidade internacional Erasmus+ foi o *aumento da motivação e empenho*. Esta categoria apresenta efeitos autorefletidos nos professores, mas também efeitos que os professores procuram fazer refletir nos alunos, tentando motivá-los, como mostram os excertos:

Como professora, [o meu objetivo com o Erasmus é] acima de tudo manter a felicidade que os alunos têm em estar connosco. Felizmente temos muitos alunos que reconhecem o esforço que nós aqui fazemos para ter um ensino diferenciado [...] É uma motivação extra, saber que o meu local de trabalho me pode proporcionar essas experiências [de mobilidade].

(Professora, Escola Fogo)

Acho que é importante, aliás, eu sou a que mais entusiasma os alunos a ir de Erasmus, eu digo sempre: “eu não tive oportunidade, nem na faculdade, nem nada, mas eu não desperdiçaria de maneira nenhuma uma oportunidade dessas!

(Professora, Escola Terra)

Eu acho que os professores têm um papel fundamental, principalmente porque são modelos [...] ou seja, é evidente que um professor entusiasmado com o Erasmus garante alunos entusiasmados com o Erasmus

(Gestora de mobilidades, Escola Terra)

Os professores que já participaram em Erasmus, isso é diferenciador; e eles próprios depois vão falando e motivando os próprios alunos

(Professora, Escola Fogo)

Eu acredito mesmo no ensino e no Erasmus! E esta crença, de querer fazer mais e melhor, e de não querer ficar para trás [...] quero continuar a ser boa professora. Mas é preciso estes estímulos, e isso o programa Erasmus pode dar-me [...] O que eu os motivo [os alunos], o que eu lhes digo o que é o Erasmus, o que eu lhes digo o que eles têm que fazer para terem a possibilidade de irem... eu tenho essa preocupação constante agora!

(Professora, Escola Terra)

O terceiro aspeto mais valorizado pelos professores foi o *crescimento pessoal* a partir das *vivências* e *aprendizagens* ocorridas em mobilidade e que não são necessariamente, nem de modo direto, traduzidas para a sala de aula ou mesmo para a Escola. Neste contexto são mencionados aspetos relativos à oportunidade que a mobilidade internacional Erasmus+ oferece e que extravasam o contexto profissional, nomeadamente a possibilidade de fruição cultural, fazer turismo, ultrapassar desafios pessoais, contactar com outras culturas e estilos de vida e com tudo isso ampliar perspectivas de vida e horizontes, ou seja, crescer em termos pessoais. Alguns recortes discursivos ilustram estes aspetos:

Eu aprendi muito também em termos pessoais...

(Professora, Escola Fogo)

[...] para os professores que já participaram, o Erasmus é diferenciador.

(Professora, Escola Fogo)

Quem nunca viveu Erasmus não sabe o que é, não percebe essa parte cultural, essa aprendizagem, essa autonomia [...] percebi que o Erasmus me permitia isso, me permitia em termos pessoais evoluir a um nível que ainda não tinha evoluído [...] O Erasmus proporciona-me isso. Tira-me para fora da zona de conforto, põe-me à prova, faz-me ter medo. E é isso que eu espero de um Erasmus.

(Professora, Escola Terra)

A categoria que se seguiu em termos de número de referências, apresenta uma característica dissonante das demais, sendo a única colocada pelos respondentes de modo negativo, como efeito indesejável da participação na mobilidade Erasmus+. Com efeito, as pessoas entrevistadas referiram existir um *aumento do volume de trabalho e da sua responsabilidade pessoal e profissional* decorrente da participação na mobilidade internacional. Se comparada com as categorias de análise positiva, o peso quantitativo desta categoria representa, isoladamente, um efeito minoritário perante o peso de todos os restantes efeitos registados pela positiva. No entanto, importa compreender quais os fatores negativos advindos da participação dos professores na mobilidade internacional, pois são também apresentados como fatores de ponderação perante a decisão de participar, ou não, na mobilidade internacional, constituindo-se como inibidores à participação. Nesta categoria

identificam-se situações de dimensão pedagógica/didática decorrentes da necessidade de compensar tempos letivos adiados pela ausência do professor durante a mobilidade e situações que extravasam essa dimensão. No primeiro caso, os efeitos negativos sentidos não se refletem apenas nos professores, forçados a prolongar o seu tempo de trabalho durante o período ou o ano letivos, mas também nos alunos cujas aulas sofreram disrupções (articulação com outras turmas e professores, prolongamento do tempo letivo, entre outras). Alguns dos entrevistados reportaram terem preocupações a esse nível, colocando uma vez mais o aluno no seu foco de atenção. No segundo caso, aspetos que extravasam a dimensão pedagógica/didática, foram relatadas situações que exigiram a intervenção do professor enquanto tutor civil do aluno, que é por vezes menor de idade, constituindo-se como pessoa responsável pelo contexto de estada do aluno no estrangeiro. Os exemplos mencionados referem, entre outros, a necessidade de resolver problemas com o alojamento e com as famílias de acolhimento dos alunos, incluindo cancelamento de acordos estabelecidos previamente e a distância, e cuja viabilidade se questiona aquando da constatação *in loco* de condições precárias do alojamento, ou ainda a necessidade de ultrapassar dificuldades relativas a mobilidade local no destino, face a redes de transportes deficitárias ou demasiado complexas. Nesta categoria de análise destacamos as seguintes referências:

Eu tive que entrar em contacto com a empresa parceira [...] e dizer-lhes que, por razões várias, não havia condições para os alunos ficarem nas famílias que lhes foram atribuídas...

(Professora, Escola Fogo)

E também tive que gerir famílias de acolhimento [...] ou seja, estava quase a regressar [de acompanhar os alunos] e ainda tinha problemas para resolver...

(Professora, Escola Fogo)

Temos que ter muita disponibilidade, sim. E a pessoa que está a gerir, tem que ter muito pulso, muitas vezes [...] Porque não é muito fácil. Quando eles lá estão, não é fácil, estes conflitos... [...] Acaba por ser assim um desafio...

(Professora, Escola Fogo)

O aumento da proatividade extradidática, ou seja, o aumento da disposição e voluntarismo para a participação no programa Erasmus+ constitui uma dimensão que vai além da sala de aula, nomeadamente nas questões que decorrem não apenas da participação na mobilidade (para missões de observação de pares ou para formação profissional, por exemplo), como da participação em missões de acompanhamento aos alunos em mobilidade. Nesta categoria destaca-se, a título ilustrativo, os seguintes recortes discursivos:

Tinha curiosidade de tentar perceber como é que eles se tinham integrado, se tinha havido dificuldades, se se tinham integrado bem nos grupos que os receberam...

(Professora, Escola Mar)

[...] fiz a minha parte enquanto professora [...] mas também fui com eles visitar os locais mais turísticos, ver onde era o supermercado, onde é que se apanha o autocarro e coisas básicas [...] e também dei pequenos workshops de economia doméstica.

(Professora, Escola Fogo)

Aquela é uma semana diferente [para os professores] no sentido de... ou vamos jantar fora ou vamos fazer algumas atividades com os alunos... Eles [...] eventualmente até cozinham, e o professor vai lá, janta com eles...

(Professor, Escola Mar)

Esta categoria, embora refletindo o ponto de vista de uma disposição extradidática do professor, porque ocorrida em contexto de mobilidade internacional, por isso extravasando o currículo formal e a sala de aula, apresenta relação direta com a categoria de *aprofundamento da relação com os alunos*. Neste caso, os relatos centraram-se no facto da mobilidade criar maior proximidade entre professor e alunos, por partilharem uma mesma experiência de mobilidade que é disruptiva do quotidiano familiar e escolar de ambos, e onde o professor assume um papel de tutor, de pessoa responsável e próxima, de pessoa da família, ou seja, da pessoa disponível para as eventualidades. Os relatos referem o facto de que, por vezes, se torna notória a diferença da relação entre professores e alunos que partilharam a experiência Erasmus+ quando comparada com os que a não partilharam. Naquele caso, apontam para um relacionamento mais aberto, mais positivo e pedagogicamente mais profícuo, dada a motivação dos alunos e a resposta pedagógica melhorada que passam a vivenciar nas aulas dos professores em causa.

O *aumento do trabalho em rede e em equipa* foi fundamentado a partir de descrições relativas à identificação de ideias inovadoras para projetos em rede, participação em comunidades de práticas ou mesmo em grupos em redes sociais que partilham interesses comuns. Neste caso, uma professora considerou que, por efeito da mobilidade que realizou, passou a integrar numa rede social *online* um grupo de pares que tem por objetivo divulgar novas ferramentas pedagógicas digitais e promover ensinamentos sobre os seus usos e potencialidades na sala de aula. Como se depreende, esta situação articula-se com as categorias de efeitos *inovação pedagógica* e *aumento da literacia digital* dado traduzir-se em situações de aprendizagens do ambiente digital e sua experimentação e aplicação em sala de aula, como evidencia o excerto:

Tudo quanto é ferramentas interativas que se usava, eu vim para cá e era “a professora” - a única! - que conhecia aquilo dentro da escola... porque fiz o Erasmus, senão não conhecia [...] O que é que isso me deu? Ainda hoje tenho um grupo que criaram no [rede social], sobre novas tecnologias [...] e eu sigo aquilo

e continuo atualizada. Isso deu-me uma atualização lá, mas continua a dar-me. E isso eu trouxe do Erasmus, foi lá que eu arranjei.

(Professora, Escola Terra)

Não obstante, contrariamente ao que foi considerado para o caso dos alunos, o *aumento da literacia digital* dos professores, como efeito da sua participação na mobilidade Erasmus+, não surge de modo expressivo. Dos 15 entrevistados, apenas 3 professoras mencionam este efeito e apenas 1, responsável pela declaração acima, o fez de modo mais entusiasta. As restantes menções são colocadas de modo pouco expressivo, sem elaboração ou recurso a exemplos. Apontou-se mais para uma questão de transversalidade da dimensão digital na atualidade do que para um efeito específico ou robusto resultante da mobilidade. Em linha com estes resultados, nomeadamente no contraste com a situação apontada para os alunos, foi referido, quer o *aumento das competências comunicacionais*, sobre as quais se infere que os professores, por força das suas formação e profissão, serão já tendencialmente fortes detentores, quer a *influência de pares*. O caráter pouco expressivo deste último caso reflete a ideia de que os professores que participam na mobilidade não sentem que isso influencie amplamente os seus pares a igualmente o fazerem. Apontam que a carga horária dos cursos profissionais, o seu funcionamento por modularização e a obrigatoriedade de cumprir as horas letivas dos respetivos módulos os coloca perante a dificuldade de repor tempos letivos deixados por lecionar nos períodos de ausência. Esta situação causa dilemas na decisão de participar na mobilidade, pois, por um lado, gera aumento do volume de trabalho para os professores e, por outro lado, traz implicações para os alunos que poderão ver prolongado o tempo letivo necessário à reposição plena de aulas deixadas por ministrar. Esta situação poderá resultar como atenuante do efeito de *influência de pares* no caso dos professores, variando esta categoria na razão inversa da categoria relativa ao *aumento do volume de trabalho e da responsabilidade*.

Por último, há que referir as categorias relativas a *identificação de necessidades* e de *aspectos negativos a evitar*, que são provenientes do discurso da mesma professora, da Escola Terra. As referências feitas centram-se na constatação da necessidade de, respetivamente, obter equipamentos específicos para as aulas, de que esta professora deu conta ao conhecer a realidade de escolas que visitou e rejeitar determinado tipo de relação professor/aluno que observou nas escolas visitadas e que considera “fria” e “distante”, por conseguinte, situações que evita reproduzir no seu próprio contexto de aprendizagem/ensino.

3.3 Escola

Além dos efeitos identificados junto de alunos e professores, foram identificados efeitos da mobilidade Erasmus+ na escola relacionados quer com o *planeamento do ano escolar e implicações para a comunidade escolar*, quer com a *relação de alunos e professores com a sala de aula*, ou seja, numa vertente associada a questões curriculares.

No que respeita ao *planeamento do ano escolar*, foi referida a necessidade de ajustes e reconfiguração dos planos letivos decorrentes das ausências para mobilidade, continuadas ou

intermitentes, quer de alunos, quer de professores. A comunidade escolar, tomada num sentido mais estrito - dirigentes escolares, professores, alunos e pessoal não docente -, confrontou-se com a necessidade de articular esforços para efetivar o conjunto de atividades do ano letivo em consonância com as necessidades das ausências para mobilidade. De igual modo, na comunidade escolar, considerada numa vertente mais ampla, teve também implicações pois os pais e encarregados de educação ou tutores legais dos alunos foram envolvidos na dinâmica escolar de modo a conhecerem os planos de mobilidade e os professores que acompanhariam os seus filhos ao estrangeiro, para além de terem de emitir autorizações e outros procedimentos. Também os demais agentes locais que se articulam com a escola, nomeadamente as instituições e empresas onde os alunos realizam os estágios curriculares a nível local, foram envolvidos. Neste caso, entre outros aspetos, foi determinante que conhecessem o que deles é esperado, tendo em conta, por um lado, a realização dos estágios curriculares locais, enquanto entidades de acolhimento e, por outro lado, as atividades transnacionais de acolhimento de pares do estrangeiro, onde podem ser chamados a dar-se a conhecer enquanto parceiros da escola.

Conforme declararam as dirigentes escolares, esta planificação inicia-se no início do ano letivo, face às aprovações de projetos de mobilidade conhecidas, mas decorre com permanentes reajustes ao longo de todo o ano em função da realidade que se vai efetivando: número de alunos e professores que efetivam a mobilidade; natureza da mobilidade que realizam e locais de destino; tipo de módulos ministrados pelos professores que efetivam a mobilidade e articulação com professores que permanecem na escola; pedidos de acolhimento de mobilidades de professores e alunos por instituições pares no estrangeiro que implicam a realização de atividades não inicialmente previstas, entre outros motivos imponderáveis.

A pandemia de COVID-19 representou um marco ao nível dos reajustes dada a disrupção que introduziu na vida na escola em muitos aspetos e também na mobilidade Erasmus+. Durante esse período, as escolas retraíram ou eliminaram os seus fluxos de mobilidade, quer pela necessária reconfiguração da mobilidade para o formato *online* ou híbrido e de adaptação das escolas, quer da natural resistência à mudança agudizada por um contexto de adversidade, e quer ainda por ser desejável para as escolas que a experiência de mobilidade se mantivesse no formato presencial original. Face ao financiamento que se mantinha disponível para a mobilidade e a necessidade da sua execução sob pena de incorrer em perdas financeiras e de oportunidades, estes fluxos viriam a ser retomados a partir da normalização social pós-pandemia. Para isso, as escolas recorreram à acumulação de mobilidades por realizar, executando, a partir de 2023, em modo concomitante, mobilidades previstas e suspensas nos anos 2020, 2021 e 2022, tal como dão conta os seguintes depoimentos:

Tinha três projetos aprovados e com o COVID nós tínhamos tido a possibilidade de fazer as mobilidades em regime online e eu não aceitei porque acho que um Erasmus tem que ser com experiência vivencial, isso faz toda a diferença. E para

os meus alunos, que estavam fartos de aulas online, são adolescentes, trancados em casa, não fazia qualquer sentido...

(Professora, Escola Fogo)

Tivemos que terminar um projeto [de mobilidade] que já vinha de trás... com a pandemia aquilo ficou uma confusão!

(Gestora de mobilidades, Escola Terra)

Quanto aos efeitos que implicam de modo direto a *relação de alunos e professores com a sala de aula* e o percurso escolar no ensino profissional, foi referido, por ordem decrescente, que a mobilidade Erasmus+ na Escola gerou: *aumento da sensibilidade para a promoção da diversidade e inclusão, cultura cívica e democrática e sensibilidade ambiental; valorização da Escola e do Ensino Profissional; adaptação curricular.*

No que respeita ao *aumento da sensibilidade para a promoção da diversidade e inclusão, cultura cívica e democrática e sensibilidade ambiental*, verifica-se uma correspondência com três das quatro prioridades do PE+ (COMISSÃO EUROPEIA, 2025) operacionalizadas através de atitudes e valores, neste caso refletidos pela Escola. No total foram registadas 69 referências que se alinham em 8 domínios fundamentais:

- (i) sensibilidade intercultural – foram referidos ganhos trazidos pelas mobilidades de alunos e professores com impacto numa maior abertura da Escola para a diferença; em sentido diverso, foi também referido o facto de a mobilidade produzir efeitos semelhantes nos contextos de acolhimento, apontando para um efeito mútuo desta dimensão;
- (ii) sensibilidade para uma maior vulnerabilidade socioeconómica – foi referido como critério ponderador utilizado pelas escolas como forma de atenuar desigualdades e potenciar a participação em mobilidade daqueles que “difícilmente têm uma oportunidade para poder viajar fora do contexto da mobilidade Erasmus+”;
- (iii) aumento da proximidade relacional entre professores e alunos, gerando relações mais amistosas e baseadas na confiança mútua;
- (iv) promoção da cidadania ativa e da participação na vida democrática baseada na promoção das vivências diferenciadas, observação atenta e espírito crítico;
- (iv) sensibilidade ambiental – a acrescentar aos ganhos em aprendizagens e transferência (importação) de práticas para a escola, foi ainda referida a preocupação com o impacto ambiental das próprias mobilidades; em linha com esta ideia, elementos de duas das escolas referiram condicionar as suas mobilidades às opções de viagem com menor impacto ambiental - o designado *green travel*; contudo referiram também que, sendo Portugal um país geograficamente periférico no contexto europeu, o *green travel* é dificultado, podendo traduzir-se em menos oportunidades para os alunos e professores portugueses quando comparados com os seus pares de países com maior centralidade geográfica;

- (v) sensibilidade para a igualdade de género – procurando equilíbrio na representação de género nas mobilidades, mas também sensibilizando as famílias dos alunos para a importância de quebrar com estereótipos de género e potenciar o acesso à mobilidade dos alunos, independentemente do género;
- (vi) promoção de igualdade de direitos de pessoas portadoras de deficiência, as quais foram incentivadas a participar na mobilidade - as situações reportadas com maior frequência dizem respeito a problemas de saúde mental; foram reportadas dificuldades na operacionalização de mobilidades de alunos com mobilidade condicionada por deficiências físicas pelo facto das entidades de estágio nem sempre estarem preparadas ou disponíveis para o acolhimento ou ser necessário o acompanhamento em permanência de um familiar, o que, embora financiado pelo PE+, nem sempre é possível; não obstante, as escolas referiram ter estas situações em permanente consideração, exemplificando com casos específicos em que realizaram adaptações de edifícios ou alteraram planos e aulas como forma de responder a necessidades específicas de alunos;
- (vii) sensibilidade para a diferença, relativa à inclusão de pessoas LGBTQIA+ - embora com muito pouca expressão nos discursos (apenas uma referência pela gestora de mobilidades da Escola Fogo), este efeito foi mencionado.

No que respeita à *valorização da escola e do ensino profissional*, foram registadas 58 referências orientadas em sentido positivo. As declarações dos entrevistados foram unânimes ao considerar que a existência do PE+ na escola a valoriza de modo indelével e, por extensão, também ao Ensino Profissional, quer porque amplia a atividade da escola para o nível transnacional, quer porque produz um efeito de contágio ao Ensino Profissional do prestígio que o Programa Erasmus+ conquistou no Ensino Superior (BALLATORE; FEREDÉ, 2013). Esta dimensão apresenta reflexos na própria autoestima dos alunos que participam no Programa, os quais, conforme referiram alguns dos entrevistados, passam a ostentar com orgulho junto de pares, familiares e demais comunidade, o facto de terem “feito Erasmus”. Considerando a secundarização da via profissional face ao ensino científico-humanístico em termos de prestígio e valorização social (BARBOSA, 2023; DOROFTEI; MARQUES DA SILVA, 2024a), este será um efeito a considerar, como o evidenciam os seguintes depoimentos:

[o Erasmus+ está] sempre presente na nossa comunicação, quero que toda a gente saiba que nós temos projetos Erasmus, nós temos esta oportunidade para dar, ok? [...] não me imagino sem isso!

(Diretora, Escola Terra)

Eu acho que é uma aposta que tem de ser ainda feita com mais sentido, com mais intenção, tendo por base esta noção de que faz a diferença na vida destes miúdos. Não consigo explicar ou pôr por palavras que diferença faz porque metade disso é do que nós sentimos, dos abraços, dos obrigadas, daquelas alegrias de ficarem seres novos quando regressam.

(Professora, Escola Terra)

[o Erasmus+] é de tal maneira importante que eu acho que neste momento não me sinto capaz de abdicar. Se fosse forçada a abdicar por algum motivo, teria de arranjar uma solução!

(Diretora, Escola Fogo)

[...] quando vimos que havia essa oportunidade de aplicar ao ensino profissional, foi desde logo um daqueles focos: a [nome da escola] tem de estar na linha da frente com esta oferta para os nossos alunos! [...] é uma das escolas que há mais tempo está com projetos Erasmus [...] em termos de efeitos: a notoriedade da escola, [e] valoriza depois todo o ensino profissional.

(Diretora, Escola Mar)

No que respeita à *adaptação curricular*, as respostas dos entrevistados resultaram em 44 referências, as quais, embora se alinhem em parte com as três prioridades do Programa acima referidas, incluem de forma explícita a prioridade da *transformação digital* (COMISSÃO EUROPEIA, 2025).

As adaptações ao currículo foram descritas como efeito de fatores diversos relativos ao Erasmus+. Em número de referências, em primeiro lugar foram mencionadas adaptações curriculares que resultaram da configuração da mobilidade a realizar pelos *alunos*. Aqui incluem-se os casos em que as empresas de acolhimento dos estágios curriculares têm processos de trabalho específicos ou utilizam programas e tecnologias digitais que os alunos precisam conhecer e aprender antes de partirem em mobilidade. O currículo foi então adaptado pela escola de modo a preparar os alunos para a realidade com que se deparariam durante a mobilidade. Neste caso, trata-se de uma dimensão que é *exigida* pela mobilidade. Outra questão a ter em consideração é a inclusão no currículo de domínios que, embora não *exigidos*, são considerados *potenciadores* da boa prossecução das mobilidades de alunos, nomeadamente relativos a literacia digital e a competências socioemocionais, gestão financeira e língua estrangeira. Sendo o estágio curricular um período de formação em contexto de trabalho, ocorre, junto dos alunos em mobilidade, um efeito continuado de contacto e aprendizagem com estas dimensões previamente introduzidas no currículo.

Em segundo lugar, no número de referências, foram mencionadas adaptações curriculares resultantes da importação de domínios temáticos, metodologias ou estratégias pedagógicas conhecidas durante a mobilidade de *dirigentes escolares* e *professores*. Aqui inclui-se ainda a compra de novos equipamentos tecnológicos e programas informáticos (*software*) conhecidos durante a mobilidade e criação de unidades curriculares para a sua exploração pedagógica, contribuindo para a *transformação digital*. Esta dimensão é, em parte, correspondente à *inovação pedagógica* verificada na análise dos efeitos junto dos professores, tomada, neste caso, num sentido mais amplo porque adotada pela escola e, por isso, extensível a professores não participantes na mobilidade ou mesmo recém-contratados.

Em terceiro lugar, em termos de referências, foram mencionadas estratégias de adaptação do currículo a formatos múltiplos do Programa Erasmus+. Neste caso, as escolas

procuram posicionar-se com vista à promoção de projetos de mobilidades de alunos, de professores, de pessoal dirigente e pessoal não docente, mas igualmente participar em redes de cooperação institucional (respetivamente Ações-Chaves 1 e 2 do PE+ (COMISSÃO EUROPEIA, 2025) e em comunidades de prática (por exemplo, rede *eTwinning*). Foram promovidas novas abordagens curriculares focadas nos temas já previstos ou ambicionados nesses projetos, cujos exemplos apontam para *alterações climáticas* (prioridade do PE+ *sustentabilidade ambiental*), *teatro e arte para a inclusão* (prioridade *inclusão e diversidade*) e *multimédia e realidade 3D* (prioridade *transformação digital*). Esta abordagem inclui ainda a auscultação e participação dos alunos na sugestão de temas e atividades a desenvolver nos projetos Erasmus+ da escola, dando lugar, deste modo, à voz dos alunos e promovendo a sua participação na reestruturação curricular (MARINHO; DELGADO, 2019). Foi ainda referida a criação de novas unidades curriculares alinhadas com estes desígnios, como é o caso da “oficina de projeto”, referida pela Escola Fogo como uma inovação curricular decorrente do PE+.

4 Discussão e Considerações Finais

A mobilidade internacional Erasmus+ nas escolas profissionais apresenta efeitos ao nível da promoção de competências socioemocionais e de literacia digital de professores e alunos, embora com impacto diverso, gerando ainda alterações no contexto de sala de aula e, mais amplo, da escola.

Seguindo necessariamente uma agenda definida pelas quatro prioridades inscritas no PE+ - *inclusão e diversidade, transformação digital, ambiente e combate às alterações climáticas e participação na vida democrática, valores comuns e participação cívica* - os efeitos constatados apontam para diferenças entre elas, bem como entre alunos, professores e escola. A primeira diferença regista-se na prioridade do PE+ *transformação digital* que, isoladamente, foi a mais fortemente referida. Ressalve-se que esta prioridade é abordada no estudo a partir de observações relativas a maior ou menor intensidade de contacto com tecnologias digitais de alunos e professores e maior ou menor contacto e adoção de produtos e práticas pedagógicas por professores e escolas por força da mobilidade e projetos Erasmus+. Deste modo, a medida na qual esta *transformação* extravasa a simples *transição digital*, é fornecida pela articulação com as demais variáveis em estudo, e que são relativas a competências socioemocionais e de agência individual. A *literacia digital* promovida nos *alunos*, e resultante da sua participação na mobilidade internacional, foi reconhecida pelos entrevistados como um efeito muito forte; foi o segundo efeito, em número de referências, apontado em relação aos alunos, quando no caso dos *professores* ocupou o nono efeito mais mencionado. No que à *escola* diz respeito, foi também reconhecido como efeito, quer por força de alterações curriculares introduzidas por professores e dirigentes escolares decorrentes das suas experiências em mobilidade, quer pelo efeito da participação dos alunos na vida da escola. Embora num contexto de progressiva e inexorável digitalização da vida e da sociedade, que o potencia, este efeito de maior digitalização da escola, apresenta um

potencial de reprodução e ajuste continuamente aprimorado (SOARES *et al.*, 2022) a que não é alheia a experiência da crise pandémica. O facto de a sala de aula ter sido forçada a uma reconfiguração digital nesse período, não só permitiu diagnosticar obstáculos e dificuldades como, sobretudo, alavancou a relação professor/aluno digitalizada e a distância. Esta situação serviu de antecâmara de aprendizagem e experiência para situação semelhante durante a mobilidade internacional onde o aluno se ausenta para o estrangeiro, mas se mantém em formação e em contacto com o professor e a escola. Os efeitos destas aprendizagens e contextos tornam-se assim potencialmente estruturantes, suplantando uma *transição digital* e apoiando uma potencial *transformação digital*. Outra diferença, embora com menor dimensão, entre estes grupos, observa-se ao nível da valorização pessoal dos indivíduos, apontada como o efeito mais forte na mobilidade de alunos e o terceiro efeito mais apontado no caso dos professores. Por analogia, no caso da escola (e do Ensino Profissional), a valorização social que lhes é atribuída por força da sua relação com o PE+ é um efeito apontado, e considerado muito forte, por todos os entrevistados.

Os efeitos relativos a competências socioemocionais dos alunos registaram dimensões que, no seu conjunto, se alinham com as restantes prioridades do PE+, embora colocando a *inclusão e diversidade* em lugares cimeiros como efeitos da mobilidade e a *sensibilidade ambiental e sensibilidade democrática* em patamares menos elevados. Este posicionamento resultante da análise quantitativa de dados não parece apontar, contudo, para diferenças qualitativas substanciais, dada a significativa interdependência destas três dimensões. Com efeito, a existência de uma “percepção global” para a qual as experiências internacional e intercultural concorrem, favorece o sentido de responsabilidade, que ditará ser pouco provável uma elevada sensibilidade para a inclusão e a diversidade e simultaneamente baixa para a democracia e preocupações climáticas. Em linha com a posição de Morin (2003), estes casos afetam em primeira linha os mais vulneráveis: “O enfraquecimento de uma percepção global leva ao enfraquecimento do senso de responsabilidade – cada um tende a ser responsável apenas por sua tarefa especializada –, bem como ao enfraquecimento da solidariedade” (p. 18).

Adicionalmente, foi também apontado o aumento do domínio de língua estrangeira como efeito da mobilidade. Considerando que a linguagem é o elemento constituidor do nosso lugar no mundo, que materializa o “aqui” e “agora” e os articula com outras dimensões - “enclaves do quotidiano” - com as quais construímos a realidade (BERGER; LUCKMANN, 2010, p. 37), o domínio de um idioma estrangeiro ampliará horizontes. Para além disso, “nenhuma outra forma de relacionamento social pode reproduzir a plenitude de sintomas de subjetividade presentes na situação de frente a frente. Só aqui a subjetividade do outro fica, de facto, “próxima” [...] [e a] reflexão sobre mim mesmo [...] desencadeada pela atitude para comigo que o *outro* mostre” (idem, p. 41). Assim, quer a experiência “frente a frente com o outro”, vivida pelos alunos em mobilidade, quer o maior domínio de língua estrangeira potenciado por essa experiência, representam aportes significativos no domínio socioemocional, onde se articulam as dimensões intra e interpessoal. No caso dos alunos, foram ainda identificados efeitos da mobilidade traduzidos no aumento de competências técnicas, alinhadas com o mercado de trabalho. A sua relevância infere-se a partir dos seus

percursos em EFP, por isso vocacionados para um acesso, que esperam próximo e facilitado, ao emprego. Por fim, emergem do estudo (i) o aumento de competências de gestão financeira justificadas pelo facto de, durante a mobilidade internacional, o aluno ter de gerir, em autonomia, o valor monetário disponibilizado individualmente a título de “bolsa de mobilidade” e (ii) uma predisposição para a prossecução de estudos superiores fundamentada na ideia da mobilidade como espoleta para “ir mais além” (onde subjaz a mobilidade social ascendente), para saber mais, conhecer mais ou mesmo para “voltar a fazer Erasmus”. Em síntese, as dimensões apontadas por professores, dirigentes escolares e gestores de mobilidade como observáveis nos *alunos* por efeito da mobilidade internacional apontam para um maior poder de agência do aluno e para a alimentação, pelo Erasmus+, de uma perspectiva emancipatória da educação que extravasa uma dimensão imediatista do eixo formação/emprego, subjacente, à partida, aos percursos de EFP.

No caso dos *professores*, para além das dimensões acima sistematizadas para a situação dos alunos, há a destacar a inovação e diversificação pedagógicas. Os professores referem inovar e diversificar nas suas aulas por força da exploração de novas vias de iniciativa própria (SOARES *et al.*, 2022) inspiradas na vivência em mobilidade ou por importação direta de ativos (conhecimentos, conteúdos, aplicações) e de práticas. Este efeito alinha-se sobretudo com os dirigentes escolares, que procedem de igual modo, mas também com os gestores de mobilidade, apresentando características estruturantes para a escola. Com efeito, esta inovação introduzida pelos professores decorrente de processos de mobilidade que se consubstanciam em formação docente continuada, amplia-se à escola redesenhando planos e cenários letivos, que impactam, desde logo, os alunos (MALET, 2022) mas que implicam igualmente outros atores escolares (professores não participantes em Erasmus+ e outros atores) e demais comunidade (pais e encarregados de educação, instituições e empresas de acolhimento de formação em contexto de trabalho). Além desta dimensão, regista-se por ordem de relevância quantitativa com que foram referidas, uma maior motivação e empenho profissionais, uma proatividade para a continuidade da participação em mobilidades internacionais, um aprofundamento da relação profissional e pessoal com os alunos – traduzida também em ganhos motivacionais para estes – um aumento do trabalho em rede e em equipa, uma maior participação na vida escolar para além da sala de aula, um maior domínio de língua estrangeira, uma maior sensibilidade intercultural e um aumento das competências comunicacionais. A estas dimensões juntam-se ainda a influência de pares para a participação na mobilidade, a identificação de necessidades na escola e a identificação, nos contextos de chegada em mobilidade, de aspetos considerados negativos e, por conseguinte, a não introduzir nas escolas de partida.

Conforme registamos, todos os efeitos da mobilidade internacional identificados junto de professores, ao representarem dimensões pedagógicas, pessoais (socioemocionais) ou ambas, refletem diretamente na sala de aula e, por extensão, na *escola*. De igual modo ocorre com a mobilidade internacional de alunos e demais agentes escolares. A escola é incitada a introduzir adaptações aos planos letivos por força da saída regular, seja faseada ou concomitante, dos seus efetivos, bem como em relação ao acolhimento de alunos, professores e outros agentes escolares provenientes do estrangeiro e a realizar mobilidade em Portugal.

Quando em situações disruptivas, conforme ocorreu durante a pandemia de COVID-19, a escola é forçada a adaptar-se e encontrar soluções que produzem por vezes efeitos adversos, mas gerando também reflexos fortes de preparação para a adversidade em sala de aula e na relação com as famílias.

Ao nível do currículo, constatou-se a introdução de alterações e ajustes que derivaram de três motivos fundamentais. Por um lado, a constatação da necessidade de preparar os alunos para a mobilidade e que incluem não apenas a preparação em língua estrangeira, mas também para situações novas com que se deparariam na formação em contexto de trabalho no estrangeiro. Por outro lado, o desejo ou necessidade de acomodar inovações com as quais houve contacto durante a mobilidade e que se consideram fundamentais para a escola. Por fim, o desejo de acomodar múltiplas dimensões do PE+ que reproduzem e perpetuam o acesso ao Programa e os seus efeitos. Por conseguinte, os efeitos identificados relativos à escola são reflexo do conjunto alargado de efeitos nos atores que a compõem, num processo em espiral, segundo um princípio “recursivo de causa e efeito, em que esse deixa de ser consequência e passa a retroagir sobre aquele, tornando-se ambos produtos e produtores do fenómeno” (DE OLIVEIRA LIMA *et al.*, 2022, p. 10): a escola promove projetos Erasmus+ que catapultam dimensões socioprofissionais de alunos, professores e demais agentes escolares; estes, por sua vez, reconfiguram a sala de aula e a escola, ampliando-as a novos processos de internacionalização que a valorizam em termos locais, regionais e nacionais; reposicionando-se, a escola requer novos projetos Erasmus+ que reiniciarão e perpetuarão o ciclo.

Em conclusão, para além de um volume de trabalho e de responsabilidade acrescidos, sempre inerentes a situações onde ocorre acréscimo de atividade, os projetos Erasmus+ de internacionalização em EFP, desde logo assentes na mobilidade de alunos, professores e demais agentes escolares, apresentam um retorno que parece extravasar a instrumentalização da educação para o mercado de trabalho, sugerindo um saldo positivo com carácter emancipatório na balança dos processos de standardização marcados pela Europeização em educação (GOUCHA SOARES, 2010) para a qual o PE+ concorre.

Uma vez que o estudo aqui apresentado reflete a situação dos *alunos* com resultados obtidos a partir da visão exclusiva dos professores e demais agentes escolares, mas sem que os próprios alunos tenham sido envolvidos, os caminhos a seguir baseiam-se na continuação e aprofundamento do estudo a partir da auscultação e envolvimento dos alunos das Escolas Profissionais.

Agradecimentos

Este trabalho foi apoiado por fundos europeus, através do Fundo Social Europeu (FSE), e por fundos nacionais, através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, IP (FCT) (bolsa de doutoramento com a ref.^a 2021.06244.BD). Foi também apoiado por fundos nacionais através da FCT, I.P, no âmbito do financiamento plurianual atribuído ao CIIE (projetos com as ref.^{as} UIDB/00167/2020, UIDP/00167/2020 e UID/00167: Centro de Investigação e Intervenção Educativas).

Referências

- AMIN, H.; MALIK, M. A.; AKKAYA, B. Development and validation of digital literacy scale (DLS) and its implication for higher education. **International Journal of Distance Education and E-Learning**, 7, p. 24-43, 2021. <https://doi.org/10.36261/ijdeel.v7i1.2224>
- ANTUNES, F. Novas Diferenciações e Formas de Governação em Educação: o Processo de Criação das Escolas Profissionais em Portugal. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, 16, n. 1, 02/06 2000. <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/25761/15038>
- BALLATORE, M.; FERREDE, M. K. The erasmus programme in France, Italy and the United Kingdom: Student mobility as a signal of distinction and privilege. **European Educational Research Journal**, 12, n. 4, p. 525-533, 2013. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2013.12.4.525>
- BAPTISTA, C.; FERNANDES, P.; MONTEIRO, A. M. R. Utilização de tecnologias digitais na sala de aula no 1.º ciclo do ensino básico e a transformação digital dos professores. **Caderno Seminal**, n. 50, 11/05 2024. <https://doi.org/10.12957/seminal.2024.83903>
- BARBOSA, B. **Como Valorizar o Ensino Secundário Profissional? Dilemas, desafios e oportunidades.** EDULOG Fundação Belmiro de Azevedo, 2023. <https://www.edulog.pt/storage/app/uploads/public/647/676/0d9/6476760d9ed45664869423.pdf>
- BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento.** 3ª ed. Lisboa: Dinalivro, 2010.
- BIESTA, G. Don't be fooled by ignorant schoolmasters: On the role of the teacher in emancipatory education. **Policy Futures in Education**, 15, n. 1, p. 52-73, 2017. <https://doi.org/10.1177/1478210316681202>
- BIESTA, G.; PRIESTLEY, M.; ROBINSON, S. Talking about education: exploring the significance of teachers' talk for teacher agency. **Journal of Curriculum Studies**, 49, n. 1, p. 38-54, 01/02 2017. <https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1205143>
- BIESTA, G.; TEDDER, M. Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. **Studies in the Education of Adults**, 39, n. 2, p. 132-149, 2007. <https://doi.org/10.1080/02660830.2007.11661545>
- BIEZÁ, K. E. Digital Literacy: Concept and Definition. **International Journal of Smart Education and Urban Society (IJSEUS)**, 11, n. 2, p. 1-15, 2020. <https://doi.org/10.4018/IJSEUS.2020040101>
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação : uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994.
- BRONZE, J. C.; LEITE, C.; MONTEIRO, A. Emancipation or Instrumentalisation in Erasmus+ Mobility: A Literature Review. **Center for Educational Policy Studies Journal**, 2024. <https://doi.org/10.26529/cepsj.1802>
- CAVALCANTY DOS SANTOS, A.; LEITE, C. Profesor agente de decisión curricular: una scriptura en Portugal. **Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación**, 13, p. 1-21, 07/13 2020. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m13.padc>
- CEDEFOP. **O sistema de educação e formação profissional em Portugal – Descrição sumária.** Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia, 2021. https://www.cedefop.europa.eu/files/4191_pt.pdf
- CHIU, Y.-L.; XU, L.; HSU, Y.-T.; WANG, J.-N. Soft skills unveiled: a comprehensive exploration of employer preferences and employability essentials. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, 49, n. 8, p. 1105-1120, 11/16 2024. <https://doi.org/10.1080/02602938.2024.2351198>

- COHEN, J.; PICKERAL, T.; LEVINE, P. The foundation for democracy: Promoting social, emotional, ethical, cognitive skills and dispositions in K-12 schools. **Inter-American Journal of Education for Democracy**, 3, n. 1, p. 73-94, 2010. <https://scholarworks.iu.edu/journals/index.php/ried/article/download/618/714/2679>
- COMISSÃO EUROPEIA. **Erasmus+ Guia do Programa - Versão 2 20/01/2025 (2025)**. Bruxelas: Comissão Europeia, 2025. https://erasmus-plus.ec.europa.eu/sites/default/files/2025-02/erasmus-programme-guide-v2.2025_pt.pdf
- CORREIA, J. D.; HENRIQUES, S.; DIAS-TRINDADE, S. Transitar para um ensino remoto emergencial: Perceções de professores/as portugueses/as do ensino básico e secundário sobre o uso de tecnologias digitais. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 59, p. 73-95, 07/21 2021. <https://doi.org/10.24840/esc.vi59.337>
- COSTA, J.; COUVANEIRO, J. **Conhecimentos vs. competências: uma dicotomia disparatada na educação**. Lisboa: Guerra & Paz, 2019.
- COULDRY, N.; HEPP, A. **The mediated construction of reality**. Cambridge: Polity Press, 2018.
- CUZZOCREA, V.; MANDICH, G. Students' narratives of the future: Imagined mobilities as forms of youth agency? **Journal of Youth Studies**, 19, n. 4, p. 552-567, 04/20 2016. <https://doi.org/10.1080/13676261.2015.1098773>
- DE ARAÚJO, K. C. L. C. Competências socioemocionais e a economização da vida: uma leitura discursiva. **Currículo sem Fronteiras**, 23, 2023. <https://doi.org/10.35786/1645-1384.v23.1137>
- DE OLIVEIRA LIMA, K.; NOBRE, G. M.; GARCIA, F. M. A influência dos organismos multilaterais na implementação de políticas educacionais brasileiras e a formação do sujeito global. **Currículo sem Fronteiras**, 22, 2022. <https://doi.org/10.35786/1645-1384.v22.2141>
- DE PAOR, C. Supporting change in VET: teachers' professional development and ECVET learner mobility. **Empirical Research in Vocational Education and Training**, 10, n. 1, 2018. <https://doi.org/10.1186/s40461-017-0062-3>
- DEJAEGHERE, J. G.; MCCLEARY, K. S.; JOSIĆ, J. Conceptualizing youth agency. In: DEJAEGHERE, J. G.; JOSIĆ, J., *et al* (Ed.). **Education and youth agency: Qualitative case studies in global contexts**. Cham: Springer, 2016. p. 1-24. https://doi.org/10.1007/978-3-319-33344-1_1
- DENSCOMBE, M. **The good research guide: for small-scale social research projects**. Berkshire: Open University Press - McGraw-Hill Education, 2014.
- DIAS-TRINDADE, S.; CORREIA, J. D.; HENRIQUES, S. Ensino remoto emergencial na educação básica brasileira e portuguesa: a perspectiva dos docentes. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, 13, n. 32, p. 1-23, 11/21 2020. <https://doi.org/10.20952/revtee.v13i32.14426>
- DOROFTEI, A.; MARQUES DA SILVA, S. Representations that society builds about vocational education: Perspectives of stakeholders involved in Portuguese Apprenticeship Courses. **Revista de Investigación Educativa**, 42, n. 1, p. 15-32, 01/06 2024a. <https://doi.org/10.6018/rie.547481>
- DOROFTEI, A.; MARQUES DA SILVA, S. The Syllabi of Portuguese Apprenticeship Courses and Opportunities to Access Higher Education: Critical Perspectives of IVET Students. **Journal of Technical Education and Training**, 16, n. 1, p. 238-251, 06/20 2024b. <https://publisher.uthm.edu.my/ojs/index.php/JTET/article/view/16485>
- FERNÁNDEZ-OTOYA, F.; CABERO-ALMENARA, J.; PÉREZ-POSTIGO, G.; BRAVO, J. *et al*. Digital and Information Literacy in Basic-Education Teachers: A Systematic Literature Review. **Education Sciences**, 14, n. 2, p. 127, 2024. <https://doi.org/10.3390/educsci14020127>
- FIGUEIREDO, K. M.; SAMPAIO, S. M. Entre as incertezas e o virtual: a Universidade e a Mobilidade Acadêmica Internacional em tempos de pandemia. **Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional**, 12, n. 1, p. 209-229, 03/29 2022. <https://doi.org/10.25757/invep.v12i1.291>

- FORSEY, M. Interviewing individuals. In: DELAMONT, S. (Ed.). **Handbook of qualitative research in education**. Cheltenham: Edward Elgar Publishing Limited, 2012. v. 364, p. 364-373.
- GOUCHA SOARES, A. The Europeanization of Portugal. **European Societies**, 12, n. 3, p. 317-337, 2010. <https://doi.org/10.1080/14616691003735514>
- GUTIÉRREZ ÁNGEL, N.; MERCADER RUBIO, I.; TRIGUEROS RAMOS, R.; OROPESA RUIZ, N. F. *et al.* Digital Competence, Use, Actions and Time Dedicated to Digital Devices: Repercussions on the Interpersonal Relationships of Spanish Adolescents. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, 19, n. 16, p. 10358, 2022. <https://doi.org/10.3390/ijerph191610358>
- HILLYGUS, D. S.; HOLBEIN, J. B. Refocusing Civic Education: Developing the Skills Young People Need to Engage in Democracy. **The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science**, 705, n. 1, p. 73-94, 2023. <https://doi.org/10.1177/00027162231177798>
- IBARRA-SÁIZ, M. S.; GONZÁLEZ-ELORZA, A.; RODRÍGUEZ GÓMEZ, G. Aportaciones metodológicas para el uso de la entrevista semiestructurada en la investigación educativa a partir de un estudio de caso múltiple. **Revista de Investigación Educativa**, 41, n. 2, p. 501-522, 07/07 2023. <https://doi.org/10.6018/rie.546401>
- KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. Digital Literacy and Digital Literacies: Policy, Pedagogy and Research Considerations for Education. **Nordic Journal of Digital Literacy**, 1, n. 1, p. 12-24, 2006. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-943X-2006-01-03>
- LEITE, C.; MONTEIRO, A.; BARROS, R.; FERREIRA, N. Práticas Curriculares Hacia la Sostenibilidad y una Pedagogía Transformadora Curricular/Practices Towards Sustainability and a Transformative Pedagogy. **Reice, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, 20(4), p. 107-125, 2022. <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.4.006>
- MALET, R. Revisão das pesquisas sobre o desenvolvimento profissional docente. Evidências, debates e efeitos internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, 22, 2022. <https://doi.org/10.35786/1645-1384.v22.1102>
- MARINHO, P.; DELGADO, F. A Curriculum in Vocational Courses: The Recognition and (Re)Construction of Counterhegemonic Knowledge. **The Educational Forum**, 83, n. 3, p. 251-265, 07/03 2019. <https://doi.org/10.1080/00131725.2019.1599650>
- MAYRING, P. Qualitative Content Analysis: Demarcation, Varieties, Developments. **Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research**, 20, n. 3, 09/26 2019. <https://doi.org/10.17169/fqs-20.3.3343>
- MCKIM, C. Meaningful member-checking: a structured approach to member-checking. **American Journal of Qualitative Research**, 7, n. 2, p. 41-52, 2023. <https://www.ajqr.org/article/meaningful-member-checking-a-structured-approach-to-member-checking-12973>
- MELO, M. J. C. D.; ALMEIDA, L. A. A. D.; LEITE, C. Currículos de formação de professores: o poder de agência em questão. **Educação e Pesquisa**, 48, 2022. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248247432por>
- MONTEIRO, A.; LEITE, C.; COPPI, M.; FIALHO, I. *et al.* Education in Emergency: Lessons Learned About School Management Practices and Digital Technologies. **Research in Educational Administration and Leadership**, 8, n. 1, p. 223-254, March 2023. <https://doi.org/10.30828/real.1134984>
- MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução JACOBINA, E. 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- NUNES, M. F. O.; NORONHA, A. P. P.; AMBIEL, R. A. M. Entrevistas devolutivas em pesquisa em avaliação Psicológica. **Psicologia: Ciência e Profissão**, 32, 2012. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932012000200016>

- PÉPIN, L. **The history of European cooperation in education and training Europe in the making - an example**. Luxembourg: European Commission - Office for Official Publications of the European Communities, 2006.
- POLÁKOVÁ, M.; SULEIMANOVÁ, J. H.; MADZÍK, P.; COPUŠ, L. *et al.* Soft skills and their importance in the labour market under the conditions of Industry 5.0. **Heliyon**, 9, n. 8, p. e18670, 08/01/ 2023. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e18670>
- POPOV, V.; BRINKMAN, D.; VAN OUDENHOVEN, J. P. Becoming globally competent through student mobility. In: MULDER, M. (Ed.). **Competence-based vocational and professional education: Bridging the worlds of work and education**: Cham: Springer, 2017. p. 1007-1028.
- RAMOS, H. S. G.; COELHO, G. R. Entre políticas curriculares e políticas educacionais sobre tecnologias: um estado do conhecimento. **Currículo sem Fronteiras**, 22, 2022. <https://doi.org/10.35786/1645-1384.v22.1798>
- RAMOS-MONGE, E.; FOX, P.; GARCIA-PIQUER, A. Addressing soft skill gaps in the digital employment market: the case of Spanish students in a technology-based university. **Education + Training**, 65, n. 6/7, p. 923-938, 2023. <https://doi.org/10.1108/ET-04-2023-0165>
- RIFFE, D.; LACY, S.; WATSON, B. R.; LOVEJOY, J. **Analyzing media messages: using quantitative content analysis in research**. 5th ed. New York: Routledge, 2023.
- SÁ, M. J.; SANTOS, A. I.; SERPA, S.; FERREIRA, C. M. Digital Literacy in Digital Society 5.0: Some Challenges. **Academic Journal of Interdisciplinary Studies**, 10, n. 2, p. 1, 03/05 2021. <https://doi.org/10.36941/ajis-2021-0033>
- SOARES, M. C. R. A.; JANUARIO, G.; DOS SANTOS, F. A. Professores de matemática e materiais curriculares: os sentidos apreendidos na relação na perspectiva de affordance e agência. **Currículo sem Fronteiras**, 22, 2022. <https://doi.org/10.35786/1645-1384.V22.1800>
- SUCCI, C.; CANOVI, M. Soft skills to enhance graduate employability: comparing students and employers' perceptions. **Studies in Higher Education**, 45, n. 9, p. 1834-1847, 09/01 2020. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1585420>
- THORNHILL-MILLER, B.; CAMARDA, A.; MERCIER, M.; BURKHARDT, J.-M. *et al.* Creativity, Critical Thinking, Communication, and Collaboration: Assessment, Certification, and Promotion of 21st Century Skills for the Future of Work and Education. **Journal of Intelligence**, 11, n. 3, p. 54, 2023. <https://doi.org/10.3390/jintelligence11030054>
- TORRES, A. C.; TEIXEIRA, A. I.; PAIS, S. C.; MENEZES, I. *et al.* Professores em tempos de ensino remoto de emergência: Um foco no ensino e nas relações. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 59, p. 117-138, 07/21 2021. <https://doi.org/10.24840/esc.vi59.339>
- YIN, R. K. **Case study research and applications: Design and methods**. 6th ed. Los Angeles: Sage, 2018.

Correspondência

José Carlos Bronze: bolsheiro de investigação da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, contrato nº. 2021.06244.BD, no CIIE/FPCEUP – Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), Portugal, e frequenta o Programa Doutoral em Ciências da Educação da mesma Faculdade. Concluiu a licenciatura em Sociologia e o curso de especialização de mestrado em Poder e Sistemas Políticos, ambos pela Universidade de Évora, Portugal. É investigador em ciências da educação, gestor e avaliador de projetos europeus de educação e formação. A sua carreira profissional desenvolveu-se em escolas, Organizações Não Governamentais para o Desenvolvimento (ONGD), empresas privadas de serviços e consultoria e instituições de ensino superior, tendo coordenado projetos transnacionais e avaliações de projetos de

Educação em mais de 30 países. Os seus interesses de investigação são a inclusão social, as competências socioemocionais, a literacia digital, a educação e formação profissional, as políticas e programas em Educação da União Europeia e os direitos humanos.

E-mail: up202103147@edu.fpce.up.pt

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1165-4563>

Carlinda Leite: professora emérita da Universidade do Porto, Portugal, e professora catedrática da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (FPCEUP). É investigadora sénior do CIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas, onde coordena a comunidade de prática de investigação CAFTe - Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias em Educação. Foi Diretora da FPCEUP de 2005 a 2007 e de 2009 a 2010, e Diretora do Departamento de Educação de 2005 a 2010. De 2003 a 2010, foi Diretora do Programa Doutoral em Ciências da Educação da Universidade do Porto. Foi Vice-Presidente da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (1999-2012) e, em 1999, foi nomeada Vice-Presidente do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (1999-2012). Os seus focos principais de investigação são: Políticas de educação e de currículo; Formação de professores; Avaliação de instituições, de cursos, de projetos e da aprendizagem; Currículo e modos de trabalho pedagógico no ensino superior; Educação e diversidade cultural. Tem coordenado vários projetos e é autora de inúmeros artigos publicados em revistas internacionais e nacionais.

E-mail: carlinda@fpce.up.pt

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9960-2519>

Angélica Monteiro: doutorada em Ciências da Educação e mestre em Educação Multimédia pela Universidade do Porto. É Professora Auxiliar na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP) e investigadora no Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE/FPCEUP) da Faculdade. Os seus interesses de investigação incluem o currículo, a avaliação, as ciências da educação, o ensino superior, a formação de professores e as tecnologias digitais em educação, com particular enfoque na inclusão digital de pessoas em situação vulnerável, sobre a qual publicou livros, capítulos de livros e artigos em revistas indexadas. E-mail: armonteiro@fpce.up.pt. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1369-3462>

E-mail: armonteiro@fpce.up.pt

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1369-3462>

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização dos autores.
