



**Poltécnico
de Viseu**

Escola Superior
de Educação
de Viseu

PV - ESEV 2025

**A escola, o ensino e a aula para além
da sala: os contributos das metodologias
utilizadas nos Intercâmbios Juvenis
integrados no projeto Erasmus+ nas
disciplinas de Educação Visual e
Educação Tecnológica**

Maria Fraga Mendes

A escola, o ensino e a aula para além da sala: os contributos das metodologias utilizadas nos Intercâmbios Juvenis integrados no projeto Erasmus+ nas disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica

Maria Fraga Mendes

2025



**Politécnico
de Viseu**

Escola Superior
de Educação
de Viseu

**A escola, o ensino e a aula para além da sala: os
contributos das metodologias utilizadas nos Intercâmbios
Juvenis integrados no projeto Erasmus+ nas disciplinas de
Educação Visual e Educação Tecnológica**

Maria Fraga Mendes

Relatório Final de Estágio

Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico

Trabalho efetuado sob a orientação de
Professora Doutora Mara Maravilha

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA

Maria Fraga Mendes, n.º 28978, do curso de Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básica da Escola Superior de Educação de Viseu, declara sob compromisso de honra, que o Relatório Final de Estágio é inédito e foi especialmente escrito para este efeito.

Viseu, 24/07/2025

O(A) Aluno(a)

Assinado por: Maria Fraga Mendes
Num. de Identificação: BI15445532
Data: 24-07-2025 11:07:49 -07:00



RESUMO

O presente Relatório Final de Estágio, elaborado no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico, está estruturado em duas partes. A primeira parte constitui uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nas unidades curriculares Prática de Ensino Supervisionada I, II e III, realizadas em diferentes contextos escolares do 2.º Ciclo do Ensino Básico. São descritas e analisadas as experiências de observação, planificação, lecionação e avaliação nas disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica, com especial destaque para a evolução das competências profissionais e a construção da identidade docente. A segunda parte consiste na apresentação do Trabalho de Investigação intitulado “A escola, o ensino e a aula para além da sala: os contributos das metodologias utilizadas nos Intercâmbios Juvenis integrados no projeto Erasmus+ nas disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica”. Esta investigação procura responder à questão empírica “Poderão as metodologias da Educação Não-Formal, utilizadas nos Intercâmbios Juvenis integrados no projeto Erasmus+, proporcionar melhores experiências de aprendizagem e de envolvimento e motivação para os alunos nas disciplinas de EV e ET?”. O estudo, de natureza qualitativa, baseou-se na recolha de dados por meio de entrevistas, questionários e observação participante, tendo revelado o potencial transformador destas práticas no contexto educativo.

Palavras-Chave: Metodologias Ativas, Educação Não-Formal, Erasmus+, Educação Visual e Educação Tecnológica

ABSTRACT

This Final Internship Report, developed within the scope of the Master's Degree in Teaching Visual and Technological Education in Basic Education, is structured in two parts. The first part presents a critical reflection on the pedagogical practices developed during the curricular units Supervised Teaching Practice I, II, and III, carried out in different school contexts of the 2nd Cycle of Basic Education. It describes and analyses the experiences of observation, planning, teaching, and assessment in the subjects of Visual Education and Technological Education, with particular emphasis on the development of professional competences and the construction of teaching identity. The second part consists of the presentation of the Research Project entitled "School, teaching and the classroom beyond the classroom: contributions of the methodologies used in Youth Exchanges integrated into the Erasmus+ programme in the subjects of Visual and Technological Education". This research seeks to answer the following empirical question: "Can the methodologies of Non-Formal Education, used in the Youth Exchanges integrated into the Erasmus+ programme, provide better learning experiences and increase students' engagement and motivation in Visual and Technological Education classes?"

This qualitative study was based on data collected through interviews, questionnaires, and participant observation, and revealed the transformative potential of these practices in educational contexts.

Keywords: Active Methodologies, Non-Formal Education, Erasmus+, Visual Education and Technological Education

ÍNDICE

1	Introdução Geral
3	Parte I – Reflexão Crítica sobre as Práticas em Contexto
4	Nota Introdutória
5	Capítulo 1 – Contextualização dos Estágios Desenvolvidos
8	Capítulo 2 – Análise das práticas observadas e concretizadas na Prática de Ensino Supervisionada I, II e III
9	2.1. Prática de Ensino Supervisionada I
10	2.2. Prática de Ensino Supervisionada II
12	2.2. Prática de Ensino Supervisionada III
15	Capítulo 3 – Apreciação crítica das competências profissionais desenvolvidas nas disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica na Prática de Ensino Supervisionada I, II e III
16	3.1. Prática de Ensino Supervisionada I
17	3.2. Prática de Ensino Supervisionada II
18	3.3. Prática de Ensino Supervisionada III
21	Parte II – Trabalho de Investigação
22	Nota Introdutória
25	Capítulo 1 – Enquadramento Teórico
26	1.1. A Escola, o Ensino, a Aula e a Sala
28	1.2. A Escola, o Ensino e a Aula para além da Sala – Educação Artística
30	1.3. A Educação Não-Formal
31	1.4. Erasmus+ – os seus pressupostos segundo o tratado de Bolonha
32	1.4.1. Intercâmbios Juvenis
33	1.5. Contextualização das Disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica
34	1.6. Abordagens Pedagógicas inspiradas em Metodologias Ativas
36	1.7. Experiências e Aprendizagens Significativas
37	1.8. Envolvimento e Motivação

ÍNDICE

40	Capítulo 2 – Metodologia da Investigação
41	2.1. Tipo de Investigação
41	2.2. Participantes
41	2.3. Instrumentos de Recolha de Dados
43	2.4. Mapeamento da Investigação e Procedimentos de Recolha de Dados
44	2.5. Técnicas de Análise dos dados
45	Capítulo 3 – Apresentação dos Resultados
45	3.1. Resultados das Entrevistas
45	3.1.1. Entrevista – Professor 1
48	3.1.2. Entrevista – Professor 2
50	3.1.3. Entrevista – Professor 3
51	3.1.4. Entrevista – Professor 4
53	3.1.5. Entrevista – Professor 5
55	3.2. Resultados dos Questionários
56	3.2.1. Caracterização da Amostra
56	3.2.2. Perguntas Gerais sobre a Experiência Erasmus+
58	3.2.3. Perguntas sobre Motivação
58	3.2.4. Perguntas sobre Experiências de Aprendizagem
59	3.2.5. Perguntas sobre a Dimensão Intercultural
60	3.2.6. Perguntas Finais e Reflexões
61	3.3. Resultados da Observação Participante da Grelhas de Observação I
63	Capítulo 4 – Discussão dos Resultados e Conclusões Finais
64	4.1. Discussão dos Resultados
64	4.1.1. Discussão Preliminar: Contributos das Entrevistas e dos Questionários para a Planificação da Implementação
66	4.1.2. A Implementação em Sala de Aula: Discussão dos Resultados das Observações
67	4.1.3. Integração dos Resultados: Questionários, Entrevistas e Observações

ÍNDICE

70	4.2. Conclusões Finais
71	4.2.1. Considerações Finais e Pistas para Investigações Futuras
73	Referências Bibliográficas
75	Anexos
76	Anexo A – Pedidos de Autorização
78	Anexo B – Guião da Entrevista
81	Anexo C – Perguntas do Questionário
83	Anexo D – Grelhas de Observação

INTRODUÇÃO GERAL

INTRODUÇÃO GERAL

O presente Relatório Final de Estágio (RFE) está estruturado em duas partes complementares. A primeira parte incide sobre uma reflexão crítica das práticas pedagógicas experienciadas ao longo das unidades curriculares Prática de Ensino Supervisionada I, II e III (PES), realizadas em diferentes contextos escolares do 2.º Ciclo do Ensino Básico, nas disciplinas de Educação Visual (EV) e Educação Tecnológica (ET). Nesta secção, é apresentada uma contextualização dos Agrupamentos de Escolas, das turmas envolvidas e das salas de aula observadas, bem como uma descrição das experiências de estágio, desde a observação inicial até à prática letiva autónoma. A análise das práticas desenvolvidas é acompanhada por uma apreciação crítica das competências profissionais adquiridas, refletindo uma evolução sustentada da identidade docente.

A segunda parte do relatório corresponde ao Trabalho de Investigação realizado ao longo do percurso da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada, intitulado “A escola, o ensino e a aula para além da sala: os contributos das metodologias utilizadas nos Intercâmbios Juvenis integrados no projeto Erasmus+ nas disciplinas de EV e ET”. Este estudo explora a possibilidade de aplicar, em contexto formal de sala de aula, metodologias ativas oriundas da Educação Não-Formal, frequentemente utilizadas em contextos de mobilidade do programa Erasmus+. São definidos os objetivos da investigação e apresentada a problemática que a fundamenta. Segue-se o enquadramento teórico que sustenta o estudo, a descrição da metodologia adotada, os instrumentos de recolha e análise de dados, bem como os resultados obtidos. Por fim, discute-se o impacto dessas metodologias no envolvimento, motivação e experiências de aprendizagem dos alunos, concluindo com uma reflexão crítica sobre os contributos da investigação para a prática docente nas disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica.

O presente relatório procura, assim, articular a experiência de estágio com a investigação educativa, numa lógica de formação reflexiva e contínua, comprometida com a inovação pedagógica e com a construção de uma docência intencional, ética e transformadora.

Parte I

Reflexão crítica sobre as práticas em contexto

NOTA INTRODUTÓRIA

A presente primeira parte do Relatório Final de Estágio insere-se na Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada (PES), componente essencial do Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico, lecionado na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu. Este relatório pretende refletir criticamente sobre o percurso formativo desenvolvido ao longo de três semestres de estágio — PES I, II e III — realizados em contextos educativos, no 2.º Ciclo do Ensino Básico, nas áreas disciplinares de Educação Visual (EV) e Educação Tecnológica (ET).

Esta secção do relatório organiza-se em três capítulos interligados. No primeiro capítulo, procede-se à contextualização dos estágios, com uma descrição dos locais de intervenção, das turmas envolvidas, das equipas pedagógicas e dos enquadramentos institucionais que moldaram cada fase do percurso. Esta contextualização é essencial para compreender-se a diversidade dos cenários educativos vividos e o impacto que cada um teve na construção da identidade profissional.

O segundo capítulo é dedicado à análise das práticas observadas e concretizadas nas três etapas da PES. Esta análise segue uma lógica evolutiva e reflexiva, dando conta do progresso gradual desde a observação crítica inicial (PES I), passando pela experimentação e lecionação orientada (PES II), até à atuação mais autónoma e fundamentada (PES III). Em cada uma destas fases, são exploradas as estratégias de planificação e gestão pedagógica, a dinâmica das turmas, os desafios emergentes e as respostas implementadas, numa lógica de aprendizagem contínua.

No terceiro capítulo, apresenta-se uma apreciação crítica das competências profissionais desenvolvidas ao longo da formação prática, em articulação com os princípios orientadores do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e com as Aprendizagens Essenciais de EV e ET. Serão analisadas competências relativas à planificação didática, gestão da sala de aula, diferenciação pedagógica, avaliação das aprendizagens e postura ética e relacional, procurando evidenciar a construção progressiva de uma docência intencional, reflexiva e transformadora.

Ao longo desta primeira parte do relatório, pretende-se, assim, dar visibilidade ao processo de crescimento profissional vivido em contexto real, refletindo sobre os saberes adquiridos, as práticas experienciadas, os desafios enfrentados e as aprendizagens construídas. Esta reflexão crítica fundamenta-se numa articulação constante entre teoria e prática, procurando valorizar a experiência de estágio como espaço privilegiado para o desenvolvimento de uma identidade docente consciente, ética e comprometida com o sucesso e inclusão de todos os alunos.

CAPÍTULO 1

Contextualização dos Estágios Desenvolvidos

1. Contextualização dos Estágios Desenvolvidos

A Prática de Ensino Supervisionada decorreu em três escolas distintas, pertencentes a diferentes agrupamentos do concelho de Viseu, o que permitiu o contacto com realidades educativas variadas, tanto ao domínio do contexto geográfico e social como das condições físicas e organizacionais. O percurso teve início na Escola Básica do Viso (PES I), passou pela Escola Básica Azeredo Perdigão (PES II) e culminou na Escola Básica Grão Vasco (PES III), tendo todas as experiências decorrido em turmas do 2.º Ciclo do Ensino Básico.

A Prática de Ensino Supervisionada I, de natureza essencialmente observacional, decorreu no segundo semestre do ano letivo 2023/2024, na Escola Básica do Viso, situada numa zona periférica da cidade de Viseu. A escola insere-se num contexto socioeconómico misto, acolhendo alunos provenientes tanto de zonas residenciais urbanas como de áreas rurais limítrofes. A turma observada era constituída por cerca de 22 alunos do 6.º ano, apresentando níveis de envolvimento e desempenho escolar diversificados. As aulas observadas decorreram em espaços especializados para as disciplinas de Educação Visual (EV) e Educação Tecnológica (ET), sendo que a sala de ET se encontrava equipada com ferramentas básicas e bancadas de trabalho, enquanto a sala de EV dispunha de materiais de desenho, pintura e projeção de imagem. Estes ambientes, embora funcionais, apresentavam algumas limitações ao domínio do conforto acústico e térmico.

A Prática de Ensino Supervisionada II, realizada no primeiro semestre do ano letivo 2024/2025, teve lugar na Escola Básica Azeredo Perdigão, pertencente ao Agrupamento de Escolas Viseu Norte. Localizada na periferia da cidade, esta escola serve maioritariamente uma população estudantil proveniente de contextos socioeconómicos desfavorecidos, o que se refletia na existência de alguns casos de sinalização social e de apoio por parte de técnicos especializados. A intervenção pedagógica foi realizada em duas turmas do 5.º ano, com cerca de 20 a 22 alunos cada, algumas com alunos com medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão. As salas dedicadas à Educação Visual e à Educação Tecnológica encontravam-se bem equipadas, com materiais adequados e espaço para o trabalho prático. A sala de ET dispunha de equipamentos simples para atividades manuais, enquanto a sala de EV estava organizada com mesas modulares e áreas de exposição dos trabalhos dos alunos, o que favorecia um ambiente visualmente estimulante.

A Prática de Ensino Supervisionada III, no segundo semestre do mesmo ano letivo, decorreu na Escola Básica Grão Vasco, localizada no centro da cidade de Viseu, inserida num contexto urbano consolidado e servindo uma população maioritariamente de classe média urbana. Esta escola, com tradição de envolvimento em projetos europeus e extracurriculares, possui uma dinâmica pedagógica bastante ativa. As turmas acompanhadas pertenciam ao 6.º ano e eram compostas por 23 e 24 alunos,

respetivamente, incluindo casos de alunos com medidas seletivas e adicionais, bem como alguns com histórico de dificuldades comportamentais e/ou motivacionais. A sala de Educação Tecnológica era ampla e funcional, equipada com bancadas, ferramentas, material de corte e colagem, sendo possível desenvolver atividades práticas com relativa autonomia. Já a sala de Educação Visual destacava-se pela boa iluminação natural, diversidade de materiais e pela disposição do mobiliário, que favorecia a interação e a observação de trabalhos em curso.

A diversidade de contextos vivenciada ao longo dos três estágios — do ponto de vista geográfico, social, organizacional e físico — permitiu uma compreensão abrangente e comparada do sistema educativo, das dinâmicas escolares e dos desafios concretos do exercício da docência. Em cada escola, foi possível interagir com diferentes perfis de alunos, observar e experimentar variadas estratégias pedagógicas e refletir criticamente sobre os fatores que influenciam o sucesso educativo. Esta heterogeneidade contribuiu, de forma decisiva, para o desenvolvimento de uma prática pedagógica flexível, contextualizada e sensível à diversidade, ancorada em princípios de inclusão, equidade e qualidade.

CAPÍTULO 2

Análise das práticas observadas e concretizadas na Prática de Ensino
Supervisionada I, II e III

2. Análise das práticas observadas e concretizadas na Prática de Ensino Supervisionada I, II e III

Ao longo das três fases da Prática de Ensino Supervisionada, foram experienciados contextos distintos de observação, planificação e intervenção pedagógica. A presente análise visa refletir criticamente sobre práticas concretas desenvolvidas ou observadas, salientando episódios significativos e analisando as suas implicações pedagógicas. Esta abordagem permite compreender-se de forma mais profunda os desafios do ensino das disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica, bem como a complexidade do processo de ensino-aprendizagem num contexto real.

2.1. Prática de Ensino Supervisionada I

A Prática de Ensino Supervisionada I (PES I), desenvolvida no segundo semestre do ano letivo 2023/2024, constituiu o primeiro momento de contacto formal com o contexto escolar no âmbito do estágio. Esta fase teve lugar na Escola Básica do Viso, pertencente ao Agrupamento de Escolas do Viso. O estágio incidiu essencialmente sobre a observação crítica e sistemática das práticas pedagógicas em sala de aula nas disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica, lecionadas no 6.º ano de escolaridade.

Este primeiro estágio teve como principais objetivos o reconhecimento do funcionamento do sistema educativo, a compreensão do papel do professor na sala de aula e a análise do processo de ensino-aprendizagem em contextos reais. A observação de aulas, acompanhada pela leitura e interpretação dos documentos estruturantes da escola — nomeadamente o Projeto Educativo do Agrupamento, o Projeto Curricular de Turma e os Critérios de Avaliação — possibilitou uma primeira aproximação à organização pedagógica, à gestão curricular e às dinâmicas relacionais entre professores e alunos.

Durante este período, foi possível observar dois grupos distintos do mesmo ano de escolaridade, o que permitiu identificar diferentes estratégias pedagógicas utilizadas pelo mesmo professor em contextos diversos, evidenciando a necessidade de uma constante adaptação às características específicas de cada turma. Este confronto com a prática concreta reforçou a ideia de que o ensino exige uma postura flexível, atenta e crítica por parte do docente, capaz de ler e interpretar o contexto para agir de forma intencional e ajustada.

Entre os episódios mais marcantes observados, destaca-se uma aula dedicada ao tema do ponto de fuga, em Educação Visual, onde os alunos revelaram dificuldades na compreensão do conceito de profundidade e perspetiva. Inicialmente, a explicação baseou-se em projeções no quadro e na resolução de exercícios técnicos, mas a

desmotivação dos alunos tornou-se evidente. O professor reagiu reformulando a estratégia: recorreu a maquetas construídas com caixas e palhinhas, representando corredores e linhas de fuga, o que facilitou a visualização do conceito em 3D. Esta abordagem mostrou, de forma clara, o contributo significativo de integrar materiais manipuláveis e exemplos visuais concretos na abordagem de conteúdos abstratos.

Outro momento relevante foi a forma como o professor geriu o comportamento numa turma mais irrequieta. Em vez de aplicar medidas disciplinares diretas, aproveitou o ruído crescente como ponto de partida para reformular a tarefa, propondo um desafio baseado na observação do espaço real da sala: desenhar a perspetiva do interior da sala de aula a partir do lugar onde estavam sentados. A rápida reorientação da atividade demonstrou como o contexto imediato pode ser transformado em recurso pedagógico, promovendo o envolvimento ativo dos alunos e reduzindo a dispersão.

Foram ainda analisados os instrumentos de avaliação em uso, nomeadamente as grelhas de observação, os critérios de avaliação e os planos anuais das disciplinas, os quais revelaram uma preocupação com a avaliação contínua, formativa e diferenciada. Destacou-se também a importância do domínio atitudinal como parte integrante da avaliação dos alunos, valorizando a responsabilidade, a participação, o respeito e a autonomia.

As reflexões elaboradas ao longo do estágio foram centradas na observação do comportamento dos alunos, na gestão do tempo letivo, nas estratégias utilizadas pelo professor e nas dificuldades sentidas pelos alunos em determinadas tarefas. Um dos aspetos mais marcantes foi a constatação da diversidade de ritmos e estilos de aprendizagem presentes em sala, o que evidenciou, desde logo, a importância da diferenciação pedagógica e da atenção individualizada como princípios orientadores de uma prática educativa inclusiva.

Apesar de se tratar de uma fase inicial e eminentemente observacional, a PES I constituiu uma base sólida para o desenvolvimento das etapas seguintes, tendo contribuído para a construção de um olhar pedagógico mais atento, reflexivo e fundamentado. Este estágio permitiu, sobretudo, compreender-se que ensinar não se resume à transmissão de conteúdos, mas implica a criação de ambientes propícios à aprendizagem, onde o professor assume um papel mediador, promotor da curiosidade, da autonomia e do pensamento crítico dos alunos.

2.2. Prática de Ensino Supervisionada II

A Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), realizada no primeiro semestre do ano letivo de 2024/2025, constituiu um marco significativo no processo de formação inicial enquanto docente em formação estagiária de Educação Visual e Tecnológica, uma vez que

proporcionou o primeiro contacto direto com a lecionação. Esta etapa decorreu na Escola Básica Azeredo Perdigão, integrada no Agrupamento de Escolas Viseu Norte.

Ao contrário da PES I, que se centrou na observação, esta fase foi fortemente marcada pela planificação, execução e avaliação de aulas, implicando uma responsabilidade acrescida e uma progressiva apropriação da prática docente. A intervenção pedagógica desenvolveu-se com duas turmas do 5.º ano, cada uma com características distintas, exigindo uma adaptação constante das estratégias de ensino aos perfis dos alunos e ao respetivo contexto sociocultural.

As planificações anuais e a médio prazo das disciplinas de Educação Visual e de Educação Tecnológica, elaboradas em articulação com o professor cooperante e com base nas Aprendizagens Essenciais, foram estruturadas tendo em conta os três domínios fundamentais da aprendizagem — cognitivo, técnico e atitudinal —, valorizando a criatividade, a experimentação, o pensamento crítico e o trabalho colaborativo. Em ambos os casos, a articulação com a Educação para a Cidadania, a sustentabilidade e a inclusão revelou-se central, refletindo um compromisso com a formação de alunos mais conscientes, participativos e responsáveis.

A diversidade observada entre as duas turmas, quer no domínio das necessidades educativas, quer em termos de motivação e gestão do comportamento, exigiu uma diferenciação pedagógica efetiva, recorrendo-se a metodologias variadas, como o trabalho em grupo, a experimentação prática, o uso de materiais diversos e o apoio individualizado. Verificou-se também a presença de alunos com necessidades educativas especiais e de alunos provenientes de contextos multiculturais, o que trouxe desafios, mas também oportunidades de enriquecimento pedagógico, promovendo uma prática mais sensível à diversidade.

Um episódio particularmente revelador ocorreu durante uma aula de Educação Tecnológica dedicada à construção de estruturas com materiais reutilizáveis (cartão, rolos de papel, palitos). Os alunos foram organizados em pequenos grupos, mas um dos grupos entrou rapidamente em conflito, com dificuldades de comunicação e partilha de tarefas. A intervenção passou por interromper brevemente a atividade para discutir com a turma as regras do trabalho em grupo. A construção conjunta de uma “rúbrica de grupo” (combinado visual afixado no quadro) ajudou a recentrar a tarefa, e o grupo conseguiu reorganizar-se. Esta experiência demonstrou que o trabalho colaborativo requer mediação explícita, e não deve ser assumido como um processo espontâneo.

Em Educação Visual, outro momento de destaque foi a adaptação de uma atividade inicialmente planeada para trabalho individual — uma composição gráfica com figuras geométricas — para trabalho em pares, após se verificar a existência de alunos com dificuldades de concentração e execução técnica. O par pedagógico revelou-se uma

solução eficaz: fomentou o apoio entre colegas, elevou o grau de envolvimento e permitiu a aprendizagem cooperativa, com impacto direto nos resultados.

No que respeita à avaliação, foram aplicadas estratégias que procuraram integrar a dimensão formativa e contínua do processo de ensino-aprendizagem, recorrendo a grelhas, fichas formativas, portefólios e observações sistemáticas. Esta abordagem permitiu acompanhar de perto o desenvolvimento dos alunos e ajustar as práticas sempre que necessário, indo ao encontro de uma pedagogia centrada no aluno e nos seus ritmos próprios.

A PES II destacou-se ainda pelo desenvolvimento de uma consciência crítica e reflexiva mais consolidada. O registo das experiências vividas, das dificuldades enfrentadas e das estratégias mobilizadas permitiu não só o crescimento técnico, mas também o amadurecimento profissional, evidenciado pela capacidade de autoavaliação e de reformulação contínua da prática. A lecionação tornou-se, assim, um espaço de aprendizagem bidirecional, onde ensinar e aprender se entrecruzaram num processo constante de aperfeiçoamento.

Em suma, a PES II constituiu uma etapa fundamental na construção da identidade profissional docente, consolidando competências no domínio da planificação, da gestão curricular e da mediação pedagógica. A complexidade das situações enfrentadas revelou-se essencial para a aquisição de uma postura cada vez mais autónoma, intencional e responsiva, capaz de integrar os saberes teóricos, a prática e a reflexão crítica de forma coerente e transformadora.

2.3. Prática de Ensino Supervisionada III

A Prática de Ensino Supervisionada III (PES III), desenvolvida no segundo semestre do ano letivo 2024/2025, representou o culminar do percurso de estágio e constituiu o momento mais exigente e enriquecedor da formação prática. Realizada no Agrupamento de Escolas Grão Vasco, esta fase assentou numa prática letiva autónoma, crítica e fundamentada, envolvendo a lecionação regular das disciplinas de Educação Visual (EV) e Educação Tecnológica (ET) a duas turmas do 6.º ano de escolaridade.

Esta etapa foi vivida com um sentido acrescido de responsabilidade e compromisso profissional, refletindo-se numa atuação pedagógica mais madura e numa consciência mais profunda dos desafios e exigências da profissão docente. A planificação e implementação das unidades de trabalho foram desenvolvidas de forma autónoma, ainda que em articulação com o professor cooperante, permitindo testar e aplicar os princípios metodológicos e didáticos trabalhados ao longo do curso. As propostas pedagógicas elaboradas procuraram integrar os domínios técnico-artístico, expressivo, comunicacional e

atitudinal, respeitando os princípios do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e as Aprendizagens Essenciais.

As duas turmas revelaram-se bastante distintas nos seus comportamentos e dinâmicas, exigindo uma afinação constante das estratégias de ensino. A turma do 6.º E demonstrou maior autonomia e colaboração, ao passo que a turma do 6.º F, embora mais entusiasta, exigiu maior contenção e vigilância, sobretudo no que respeita à concentração e ao cumprimento de regras. Estas diferenças evidenciaram a necessidade de uma gestão pedagógica flexível, capaz de equilibrar autoridade e empatia, estrutura e criatividade — numa lógica próxima da autoridade pedagógica positiva (Estrela, 2002).

Durante uma aula de EV dedicada à criação de personagens com base em arquétipos visuais, muitos alunos apresentaram propostas previsíveis ou com recurso à figuração estereotipada. Para contrariar este padrão, a aula seguinte foi reformulada para incluir uma breve exposição de referências visuais (máscaras tribais, personagens de banda desenhada, criaturas mitológicas) e uma atividade de desenho de desconstrução formal. O impacto foi imediato: as novas propostas revelaram maior originalidade e diversidade, permitindo compreender-se que a ampliação do repertório visual é decisiva para estimular a criatividade.

Em ET, um momento particularmente significativo ocorreu durante uma aula sobre circuitos elétricos simples com LEDs. Alguns alunos mostraram curiosidade em testar ligações diferentes das previstas, nomeadamente circuitos paralelos. Em vez de travar a iniciativa, foi permitido aos grupos mais autónomos explorarem essas hipóteses, sob orientação. Este episódio demonstrou o valor da escuta ativa e da flexibilidade docente, permitindo que o interesse dos alunos se tornasse motor de aprofundamento da aprendizagem.

A PES III foi igualmente marcada pela capacidade de observação crítica e de análise reflexiva das situações imprevistas e dos obstáculos emergentes. A gestão do tempo letivo, a eficácia da comunicação em sala de aula, a promoção da motivação e o trabalho em grupo foram aspetos frequentemente analisados e reformulados à luz da experiência. A própria organização das turmas em grupos de trabalho revelou-se uma estratégia eficaz para conter o ruído e dinamizar o envolvimento dos alunos, confirmando a importância do trabalho colaborativo como ferramenta pedagógica.

A presença de alunos com necessidades educativas específicas reforçou a atenção à diferenciação pedagógica, à criação de ambientes de aprendizagem inclusivos e à importância da articulação com os serviços especializados da escola. A prática letiva procurou garantir a participação de todos os alunos, promovendo a equidade no acesso ao currículo e o respeito pelas suas necessidades, interesses e ritmos de desenvolvimento.

Ao longo da PES III, a reflexão tornou-se uma componente indissociável da prática, à semelhança do que Schön (1992) define como o “profissional reflexivo”: aquele que revê, analisa e transforma a sua ação em função da realidade vivida. A documentação sistemática das aulas e das reações dos alunos, a análise crítica dos resultados obtidos e a disposição para reformular estratégias revelaram-se instrumentos essenciais de aprendizagem e de desenvolvimento profissional.

Em suma, a Prática de Ensino Supervisionada III permitiu consolidar competências fundamentais ao exercício da docência e experimentar, em contexto real, a complexidade da profissão de professor. Este último estágio não só consolidou os saberes adquiridos ao longo do percurso formativo, como reforçou a convicção de que o ensino é, acima de tudo, uma prática ética, relacional e reflexiva, orientada para a construção de sentidos e para o desenvolvimento integral dos alunos.

CAPÍTULO 3

Apreciação Crítica das competências profissionais desenvolvidas nas disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica na Prática de Ensino Supervisionada I, II e III

3. Apreciação crítica das competências profissionais desenvolvidas nas disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica na Prática de Ensino Supervisionada I, II e III

3.1. Prática de Ensino Supervisionada I

A Prática de Ensino Supervisionada I constituiu a fase inicial do percurso de estágio e, nesse sentido, teve um papel determinante na construção das primeiras bases de uma identidade profissional docente. Embora centrada na observação e sem componente de leção direta, esta etapa revelou-se essencial para o desenvolvimento de competências profissionais nos domínios da análise do contexto educativo, da compreensão da organização curricular e institucional, bem como do início da prática reflexiva fundamentada.

Desde logo, foi possível desenvolver competências no âmbito da compreensão e interpretação dos documentos estruturantes da escola, tais como o Projeto Educativo, o Projeto Curricular de Turma e os Critérios de Avaliação. Esta análise permitiu perceber de que forma os princípios orientadores da escola refletem-se nas práticas pedagógicas quotidianas, evidenciando a interdependência entre a organização escolar e a ação docente. Ao mesmo tempo, a observação sistemática das aulas possibilitou um contacto direto com as rotinas escolares, os métodos de ensino utilizados e os comportamentos dos alunos, promovendo o desenvolvimento de uma visão crítica sobre a realidade educativa.

Neste sentido, foram potenciadas competências associadas à capacidade de observar, interpretar e descrever situações pedagógicas, com atenção ao clima da sala de aula, à gestão do tempo, ao discurso do professor, às interações estabelecidas com os alunos e ao modo como os conteúdos eram abordados e avaliados. Embora sem intervenção direta, este olhar atento e estruturado proporcionou um primeiro contacto com a complexidade do ato de ensinar, reforçando a ideia de que a prática docente exige muito mais do que domínio técnico ou científico: exige intencionalidade, adaptação e sensibilidade às características e necessidades do grupo de alunos.

Paralelamente, a leitura crítica dos instrumentos de avaliação em uso — como grelhas, trabalhos e fichas — permitiu compreender-se a importância da avaliação como um processo contínuo, regulador e formativo. Esta consciência revelou-se particularmente relevante para a construção de futuras práticas avaliativas mais justas, diversificadas e centradas no desenvolvimento global dos alunos.

Apesar da ausência de prática letiva, a PES I contribuiu para o desenvolvimento de competências relacionais, através do contacto com os diferentes intervenientes da comunidade educativa, desde o professor cooperante até aos assistentes operacionais e outros docentes da escola. Esta dimensão colaborativa ajudou a consolidar uma atitude

profissional baseada no respeito, na escuta ativa e na predisposição para a aprendizagem contínua.

Por fim, importa destacar que a PES I proporcionou o primeiro exercício sistemático de reflexão sobre a prática, mesmo que essa prática tenha sido inicialmente apenas observada. Com o apoio da escrita reflexiva semanal, foi possível começar a construir um discurso crítico, fundamentado em referenciais teóricos e sustentado na análise de situações concretas, constituindo uma base sólida para as etapas seguintes da formação.

Assim, esta primeira fase do estágio permitiu desenvolver competências de análise, observação, reflexão, colaboração e compreensão institucional, que se revelaram fundamentais para o desempenho das tarefas mais complexas que se seguiram. A PES I foi, por isso, um ponto de partida decisivo para a construção de uma prática pedagógica consciente, ética e progressivamente autónoma.

3.2. Prática de Ensino Supervisionada II

A Prática de Ensino Supervisionada II constituiu um momento de viragem na construção da profissionalidade docente, ao permitir transitar da observação para a prática letiva efetiva. Foi neste estágio, realizado na Escola Básica Azeredo Perdigão, que se iniciaram experiências diretas de planificação, condução e avaliação de aulas, exigindo um envolvimento mais ativo e responsável. Este contexto desafiou o desenvolvimento de competências pedagógicas em sentido pleno, possibilitando a articulação entre o conhecimento académico e a ação concreta, em ambiente real de sala de aula.

Entre as principais competências desenvolvidas nesta fase, destaca-se a capacidade de planificação didática, tanto no domínio da unidade de trabalho como da aula individual. A necessidade de conceber atividades adequadas às aprendizagens essenciais, coerentes com os critérios de avaliação definidos e ajustadas às necessidades das turmas, exigiu um exercício constante de análise curricular e organização metódica. Foram mobilizadas competências de seleção e sequenciação de conteúdos, definição de objetivos de aprendizagem claros, previsão de estratégias de diferenciação e de instrumentos de avaliação variados.

Outra área crítica de crescimento foi a gestão do espaço-tempo em sala de aula. A experiência direta com as turmas do 5.º ano trouxe desafios concretos no que respeita ao controlo da atenção, à manutenção da disciplina e à promoção do envolvimento dos alunos nas tarefas. A diversidade de perfis dentro das turmas — incluindo alunos com necessidades educativas especiais e outros com dificuldades de concentração ou integração — implicou o desenvolvimento de competências de adaptação, empatia e regulação emocional, bem como a adoção de diferentes estratégias pedagógicas. Tal exigiu,

por exemplo, uma maior valorização do trabalho em grupo, do apoio individualizado e do uso de materiais apelativos.

Foram também fortalecidas competências no domínio da avaliação das aprendizagens, entendida como um processo contínuo e regulador. A construção de grelhas, a recolha sistemática de evidências, a realização de portefólios e fichas formativas permitiram acompanhar o progresso dos alunos e ajustar as práticas. Paralelamente, desenvolveu-se um olhar mais atento para a avaliação atitudinal e para a autorreflexão dos próprios alunos, reforçando a sua autonomia e responsabilidade no processo educativo.

No plano das competências relacionais e ético-profissionais, esta etapa exigiu uma atitude de abertura ao diálogo, de escuta ativa e de colaboração com os professores cooperantes, colegas de estágio, técnicos da escola e, quando possível, com os próprios encarregados de educação. A participação nas reuniões de conselho de turma, o envolvimento em atividades escolares e a integração na rotina da escola foram fundamentais para consolidar uma postura profissional fundamentada no compromisso e no respeito pela comunidade educativa.

Por fim, importa salientar a consolidação de competências de reflexão crítica e autorregulação da prática docente. A análise dos sucessos e das dificuldades encontradas em aula, assim como a revisão contínua das estratégias utilizadas, foram elementos centrais para o crescimento profissional. A PES II representou, portanto, um aprofundamento da capacidade de pensar a prática a partir da prática, na linha do que defende Schön (1992), construindo conhecimento profissional a partir da experiência vivida, mas sempre em articulação com os referenciais teóricos.

Assim, a PES II foi uma etapa de consolidação de saberes pedagógicos e didáticos, de experimentação metódica e de autoconhecimento profissional, assumindo um papel estruturante no processo de afirmação da identidade docente.

3.3. Prática de Ensino Supervisionada III

A Prática de Ensino Supervisionada III (PES III) corresponde à fase final do percurso de formação em contexto real e revelou-se determinante para a consolidação de uma identidade docente crítica, autónoma e eticamente comprometida com a profissão. Realizada no Agrupamento de Escolas Grão Vasco, esta etapa foi marcada por uma prática letiva mais intensa, exigente e sistemática, que permitiu desenvolver um leque abrangente de competências profissionais nas áreas da Educação Visual e da Educação Tecnológica.

Um dos principais eixos de desenvolvimento nesta fase foi o reforço da autonomia profissional, especialmente visível na capacidade de conceber, planificar e implementar unidades de trabalho com intencionalidade pedagógica e fundamentação didática. A planificação deixou de ser um exercício técnico para se tornar num verdadeiro processo de

decisão profissional, no qual foram articuladas as Aprendizagens Essenciais, os princípios do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e os objetivos específicos de cada turma. Esta articulação permitiu alinhar os conteúdos curriculares com competências como a criatividade, a comunicação visual, o trabalho colaborativo, a sustentabilidade e a resolução de problemas.

A lecionação regular possibilitou aprofundar competências no domínio da gestão da sala de aula, num processo que envolveu a regulação do comportamento, o reforço da motivação intrínseca e a criação de um ambiente propício à aprendizagem. A comparação entre as duas turmas acompanhadas permitiu compreender-se, de forma prática, a importância de ajustar estratégias às características específicas do grupo. As dificuldades de concentração de alguns alunos, a proximidade do final do ano letivo e as diferenças no domínio da maturidade obrigaram a afinar permanentemente a abordagem pedagógica. A organização do trabalho em pequenos grupos, por exemplo, mostrou-se eficaz na contenção do ruído e na promoção da responsabilidade coletiva.

Em paralelo, foram fortalecidas competências no âmbito da avaliação formativa e contínua, através do uso sistemático de grelhas de observação, fichas formativas, portefólios de trabalhos e momentos de autorregulação por parte dos alunos. A avaliação foi entendida não como um momento isolado, mas como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, com funções reguladoras, diagnósticas e formativas.

Importa ainda sublinhar o aprofundamento da dimensão reflexiva do exercício profissional. A PES III foi atravessada por uma prática sistemática de reflexão sobre as decisões tomadas em aula, as reações dos alunos, os resultados obtidos e os aspetos a melhorar. Esta postura crítica e investigativa revelou-se essencial para o aperfeiçoamento contínuo da ação docente, apoiada não só na experiência, mas também nos contributos teóricos de autores como Perrenoud (2000), Tardif (2002), Tomlinson (2001) e Estrela (2002).

Finalmente, a PES III possibilitou um envolvimento mais ativo na vida organizacional da escola, através do contacto regular com professores de outras disciplinas e da colaboração com técnicos e assistentes operacionais. Esta dimensão institucional e relacional permitiu consolidar uma visão integrada do papel do professor, que vai muito além da sala de aula.

Em síntese, a Prática de Ensino Supervisionada III foi um espaço de maturação profissional, onde se convergiram os saberes adquiridos ao longo da formação inicial e as aprendizagens construídas em contexto real. Representou, simultaneamente, um ponto de chegada e um ponto de partida: a conclusão de um ciclo de formação e o início de um percurso de compromisso profissional com uma docência reflexiva, criativa, ética e transformadora.

Parte II

Trabalho de Investigação

NOTA INTRODUTÓRIA

NOTA INTRODUTÓRIA

A educação contemporânea enfrenta o desafio de se adaptar às necessidades de uma sociedade em constante mudança. Neste contexto, a integração das metodologias ativas utilizadas nos Intercâmbios Juvenis do programa Erasmus+ no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula apresenta-se como uma resposta inovadora e necessária.

As metodologias ativas promovem uma aprendizagem centrada no aluno, estimulando a autodescoberta, a cooperação e a participação ativa no processo educativo. Este estudo visa investigar se estas metodologias, tradicionalmente aplicadas em contextos de Educação Não-Formal, podem proporcionar melhores experiências de aprendizagem e aumentar o envolvimento e a motivação dos alunos nas disciplinas de Educação Visual (EV) e Educação Tecnológica (ET).

Assim sendo, a problemática central que este estudo procura abordar é a seguinte: Poderão as metodologias da Educação Não-Formal, utilizadas nos Intercâmbios Juvenis integrados no projeto Erasmus+, proporcionar melhores experiências de aprendizagem e de envolvimento e motivação para os alunos nas disciplinas de EV e ET?

No contexto do Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico este estudo é particularmente relevante. As disciplinas de EV e ET beneficiam enormemente de abordagens pedagógicas que incentivam a criatividade, a exploração e a interação entre os alunos. As metodologias ativas, como o papel do facilitador, o trabalho em grupo, a quebra da disposição tradicional da sala de aula e a utilização de *energizers*, podem transformar a dinâmica da sala de aula, tornando-a mais interativa e envolvente.

Posto isto, a viabilidade deste estudo é alta, considerando que as metodologias propostas são adaptáveis ao ambiente escolar e os recursos necessários são acessíveis. A inovação reside na transferência de práticas bem-sucedidas dos Intercâmbios Juvenis para o ambiente escolar formal, proporcionando aprendizagens mais significativas e envolventes. Este projeto pode contribuir para um corpo crescente de evidências sobre a eficácia das metodologias ativas, influenciando práticas pedagógicas futuras e políticas educacionais.

De forma a responder à problemática enunciadas, este estudo define os seguintes objetivos:

- Conhecer e mapear as técnicas, estratégias e abordagens pedagógicas utilizadas nos Intercâmbios Juvenis integrados no projeto Erasmus+, por professores participantes;
- Perceber a opinião de jovens participantes face às abordagens pedagógicas utilizadas nos Intercâmbios Juvenis integrados no projeto Erasmus+ na motivação e nas experiências de aprendizagem;

- Perceber se a aplicação destas estratégias pedagógicas no contexto das aulas de EV e ET proporcionam maior motivação e melhores experiências de aprendizagem aos alunos.

Os resultados deste estudo têm o potencial de impactar significativamente a prática educativa das disciplinas de EV e ET e além. Acredita-se que a integração das metodologias ativas levará a um maior envolvimento e motivação dos alunos, resultando em aprendizagens mais profundas e duradouras. Este estudo poderá servir como modelo para outras disciplinas e contextos educacionais, promovendo uma abordagem mais dinâmica e centrada no aluno durante toda a educação básica e secundária.

Em suma, este projeto de investigação é justificado pela necessidade de inovação pedagógica, demonstrando relevância significativa no contexto do curso, apresentando uma viabilidade clara e tem um potencial significativo nos resultados educacionais.

CAPÍTULO 1

Enquadramento Teórico

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. A Escola, o Ensino, a Aula e a Sala

A Escola

A definição de escola, no contexto da teoria educacional, assume múltiplas perspectivas que refletem a evolução do papel desta instituição ao longo do tempo. Émile Durkheim (1902) concebe a escola como uma instituição social essencial para a coesão da sociedade, sendo responsável pela transmissão de normas, valores e cultura que sustentam o funcionamento social. Para Durkheim, a escola não forma apenas indivíduos, mas também integra-os num coletivo regido por valores comuns, contribuindo para a ordem social. John Dewey (1916), em *Democracy and Education*, amplia esta visão ao propor que a escola deve ser um microcosmo da sociedade democrática, promovendo uma aprendizagem que é, ao mesmo tempo, contínua, prática e profundamente ligada às experiências dos alunos, estimulando a sua participação ativa na construção de conhecimento e cidadania.

Por sua vez, Paulo Freire (1970), em *Pedagogia do Oprimido*, introduz uma abordagem emancipatória, descrevendo a escola como um espaço onde a educação deve ser um ato político de liberdade, que fomenta a consciência crítica e a capacidade dos indivíduos para questionarem e transformarem as estruturas sociais opressoras. Freire visualiza a escola como um local de diálogo e transformação social, fundamental para o empoderamento coletivo. Em contraste, Ivan Illich (1971), em *Deschooling Society*, apresenta uma visão mais radical, criticando o sistema escolar formal por perpetuar desigualdades e defende as alternativas não-formais de aprendizagem que permitem maior autonomia e liberdade individual.

Estas abordagens, embora distintas, convergem na ideia de que a escola é mais do que um espaço físico ou um local de transmissão de saberes: é um ambiente de formação integral, onde moldam-se identidades sociais, culturais e políticas. A escola, quando pensada como espaço de interação e transformação, possui o potencial de influenciar profundamente tanto a vida dos indivíduos quanto a sociedade como um todo, ao oferecer ferramentas para uma participação ativa, crítica e consciente no mundo.

O Ensino

O conceito de ensino, analisado por diversos teóricos da educação, revela-se como um processo dinâmico que transcende a mera transmissão de informações. John Dewey (1938) defende o ensino como uma atividade interativa, que conecta as experiências prévias dos alunos com novos conhecimentos, favorecendo uma aprendizagem

democrática e contextualizada. Para Dewey, o ensino eficaz promove a participação ativa dos alunos, integrando teoria e prática de forma significativa. Jerome Bruner (1966), em *Toward a Theory of Instruction*, complementa esta visão ao enfatizar a estrutura do conhecimento e a descoberta como centrais para a aprendizagem. Bruner destaca que o ensino deve proporcionar aos alunos oportunidades de construir significados próprios, estimulando a exploração e a curiosidade.

David Ausubel (1968), por sua vez, enfatiza a necessidade de organizar o ensino para facilitar a aprendizagem significativa, na qual novos conceitos são integrados aos conhecimentos já existentes. Segundo ele, o ensino deve ser estruturado de modo a respeitar o desenvolvimento cognitivo dos alunos, garantindo que a aprendizagem seja duradoura e relevante. Paulo Freire (1996), em *Pedagogia da Autonomia*, amplia o debate ao propor que o ensino seja um ato humanizador, fundamentado no amor e no diálogo. Freire vê o professor como um mediador que fomenta a reflexão crítica e a emancipação, preparando os alunos para compreender-seem e transformarem o mundo.

Em contrapartida, Ivan Illich (1971), em *Deschooling Society*, apresenta uma crítica às instituições tradicionais de ensino, argumentando que estas limitam a autonomia e perpetuam desigualdades. Illich propõe uma educação autodirigida, que valorize a aprendizagem em contextos não-formais e priorize a liberdade individual.

Apesar das diferenças, estas perspectivas convergem na ideia de que o ensino deve ser um processo interativo e flexível, que promova não só a construção do conhecimento, mas também a autonomia, o pensamento crítico e a formação de indivíduos conscientes e ativos na sociedade. O ensino, é assim entendido como um catalisador para a transformação pessoal e social, adaptando-se às necessidades e contextos dos alunos.

A Aula

A aula, enquanto elemento central do processo educativo, é compreendida de maneiras distintas por diversos teóricos, destacando-se como um espaço de interação, aprendizagem e transformação. John Dewey (1938) olha para a aula como um ambiente dinâmico, onde a aprendizagem fundamenta-se na experiência e na conexão com o contexto de vida dos alunos. Para ele, a aula deve refletir uma educação contínua e significativa, integrando a teoria à prática de forma participativa.

Jerome Bruner (1966), em *Toward a Theory of Instruction*, reforça a dimensão ativa da aula ao destacá-la como um espaço que deve incentivar a descoberta e a construção do conhecimento. Este defende que os alunos sejam protagonistas no processo de aprendizagem, promovendo a exploração e a reflexão. Já Lev Vygotsky (1934), em *Mind in Society*, dá ênfase à interação social na aula, afirmando que o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio da mediação do professor e da colaboração entre os alunos. Para

Vygotsky, a aula é essencialmente um cenário de co-construção de significados, onde as relações sociais impulsionam a aprendizagem.

Paulo Freire (1996), em *Pedagogia da Autonomia*, amplia o conceito ao propor a aula como um espaço de diálogo crítico e de emancipação. Segundo Freire, o ensino na aula deve promover a autonomia dos alunos e incentivá-los a refletirem criticamente sobre a realidade para transformá-la.

Em síntese, esses autores convergem na visão de que a aula vai muito mais além da transmissão de conteúdos. Esta é um espaço interativo e dinâmico que possibilita o desenvolvimento intelectual, social e crítico dos alunos, favorecendo a construção de saberes e valores indispensáveis para a formação integral e cidadã.

A Sala

A sala de aula é concebida como mais do que um espaço físico, sendo entendida por diferentes teóricos como um ambiente dinâmico que influencia diretamente o processo de ensino-aprendizagem. Jean Piaget (1926), em *The Language and Thought of the Child*, destaca a sala de aula como um local onde as interações entre os alunos e o ambiente físico desempenham um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo. Segundo Piaget, estas interações são essenciais para a construção ativa do conhecimento.

Robert Marzano (2001), em *Classroom Instruction That Works*, aborda a sala de aula como um espaço a ser otimizado por práticas pedagógicas fundamentadas em pesquisa. Este enfatiza que o ambiente deve ser cuidadosamente planejado para promover o envolvimento dos alunos e facilitar a aprendizagem significativa. Por outro lado, Ken Bain (2004), em *What the Best College Teachers Do*, explora como professores de excelência criam salas de aula que estimulam o pensamento crítico, o envolvimento profundo e uma aprendizagem que perdura ao longo do tempo.

Embora alguns teóricos não façam distinção clara entre "aula" e "sala de aula", o conceito aqui tratado enfatiza a sala como um local onde o ensino eficaz e a aprendizagem significativa são possíveis graças a interações intencionais e práticas educativas inovadoras. Estas abordagens convergem na ideia de que a sala de aula deve ser um espaço dinâmico, projetado para atender às necessidades dos alunos, promover o pensamento crítico e sustentar o desenvolvimento integral dos mesmos.

1.2. A Escola, o Ensino e a Aula para além da Sala – Educação Artística

A Escola, conforme discutido por Dewey (1916) e Freire (1970, 1996), é vista como um ambiente que deve promover não apenas o conhecimento acadêmico, mas também o

desenvolvimento integral dos alunos, incluindo a expressão artística como parte essencial do currículo. Dewey, em *Democracy and Education*, argumenta que a arte desempenha um papel crucial na formação de indivíduos criativos e críticos, contribuindo para uma educação mais holística e democrática. Freire, em *Pedagogia do Oprimido* e *Pedagogia da Autonomia*, enfatiza a importância da arte como uma ferramenta de expressão e libertação, capaz de desafiar estruturas de opressão e promover a consciência social.

No contexto do Ensino, Bruner (1966) e Freire (1996) oferecem perspectivas complementares sobre como a Educação Artística pode ser integrada de forma significativa no currículo. Bruner, em *Toward a Theory of Instruction*, defende abordagens educativas que incentivem a descoberta e a construção ativa do conhecimento, ideais para explorar as diversas formas de expressão artística. Freire, em *Pedagogia da Autonomia*, propõe que o ensino da arte não seja apenas técnico, mas também um meio de empoderamento pessoal e coletivo, promovendo a auto expressão e a reflexão crítica.

Na Aula, como discutido por Dewey (1938) e Vygotsky (1978), a Educação Artística pode ser um espaço vital para o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos. Dewey, em *Experience and Education*, sugere que a aula de arte deve ser um ambiente onde os alunos possam experimentar e criar livremente, explorando as suas emoções e perspectivas. Vygotsky, em *Mind in Society*, destaca que a interação social na aula de arte pode enriquecer a aprendizagem, proporcionando oportunidades para a colaboração e a co-construção de significados.

Quanto à Sala de Aula, conforme abordado por Marzano (2001) e Piaget (1926), a Educação Artística pode beneficiar significativamente o ambiente de aprendizagem que promove a criatividade e a expressão individual. Marzano, em *Classroom Instruction That Works*, destaca a importância de um ambiente de sala de aula que estimule o envolvimento dos alunos na arte, oferecendo estratégias práticas para cultivar um clima de aprendizagem propício à criatividade. Piaget, em *The Language and Thought of the Child*, enfatiza como a sala de aula pode ser um espaço onde os alunos exploram e comunicam ideias através da arte, facilitando o desenvolvimento de habilidades cognitivas e emocionais essenciais.

Essa relação entre os quatro tópicos centrais da educação e a Educação Artística destaca como autores como Dewey, Freire, Bruner, Vygotsky, Marzano e Piaget oferecem perspectivas valiosas sobre como integrar a arte de forma significativa no ambiente educacional, promovendo tanto o crescimento pessoal quanto o acadêmico dos alunos.

1.3. A Educação Não-Formal

A educação não formal é um conceito que tem evoluído ao longo do tempo, refletindo a necessidade de formas de aprendizagem que não se limitem aos ambientes escolares tradicionais, mas que envolvam o indivíduo numa variedade de contextos e situações fora do sistema formal de ensino. No final do século XX, Philip Coombs, um dos principais teóricos da educação não formal, assumiu um papel central ao explorar a relevância destas formas de aprendizagem como um complemento essencial à educação formal. Na sua obra de 1968, Coombs destaca que a educação não formal abrange uma diversidade de atividades, como “educação de adultos”, “formação no local de trabalho”, “formação de agricultores ou trabalhadores” e “serviços de extensão”, e afirma que estas podem ter um impacto profundo no desenvolvimento individual e nacional. Coombs enfatiza que, quando bem direcionadas, estas atividades têm o potencial de contribuir para o enriquecimento cultural e a autorrealização, promovendo o crescimento pessoal em diversas esferas da vida, e complementando as lacunas que o sistema educacional formal, muitas vezes, não consegue preencher. Para ele, a educação não formal deve ser vista como uma parte crucial do esforço educativo total de uma nação, abrangendo diferentes faixas etárias e contextos de aprendizagem.

De acordo com Canário (2006), a educação não formal insere-se num continuum de experiências educativas que não se restringem aos moldes tradicionais da escola. Este observa que tais práticas distinguem-se da educação formal principalmente pela flexibilidade dos seus formatos e pela diversidade de contextos onde ocorrem. A educação não formal pode acontecer em diversos ambientes, como clubes, organizações não governamentais, atividades comunitárias, cursos de formação profissional, e outros, proporcionando um espaço onde os aprendizes não só adquirem conhecimento, mas também participam ativamente na sua construção.

No mesmo sentido, Gohn (2006) expande essa definição ao afirmar que a educação não formal é vivenciada “no mundo da vida”, ou seja, fora das estruturas académicas tradicionais, e ocorre principalmente por meio do compartilhamento de experiências. Esta é marcada por práticas cotidianas e coletivas, onde as pessoas interagem e aprendem em conjunto, desenvolvendo habilidades práticas e reflexivas que estão profundamente conectadas com as suas realidades sociais e culturais. Através de processos interativos, como oficinas, grupos de discussão e atividades em grupo, a educação não formal permite que os indivíduos adquiram competências que são valiosas para a sua vida pessoal e profissional, muitas vezes sem a pressão de um currículo formal e com uma maior liberdade para a aprendizagem personalizada.

Portanto, a educação não formal distingue-se não só pelo seu caráter flexível e dinâmico, mas também pelo seu papel na formação de cidadãos ativos e conscientes. Ao fornecer espaços para a troca de saberes e para a aprendizagem experiencial, esta contribui significativamente para a construção de uma educação mais holística e inclusiva, permitindo que os indivíduos se desenvolvam em diversos aspectos de suas vidas, especialmente nas áreas sociais, culturais e profissionais. Estas abordagens, quando integradas de forma eficaz com a educação formal, podem criar um sistema educacional mais abrangente, capaz de responder às necessidades e desafios de uma sociedade em constante transformação.

1.4. Erasmus+ – os seus pressupostos segundo o tratado de Bolonha

O programa Erasmus+ é uma iniciativa central no contexto da educação europeia, fundamentada nos princípios estabelecidos pelo Tratado de Bolonha, assinado em 1999 por 29 países europeus. Este tratado visa criar um Espaço Europeu de Ensino Superior (EHEA), promovendo a mobilidade académica, a comparabilidade de qualificações e a harmonização dos sistemas educacionais para facilitar a cooperação internacional. Entre os seus principais objetivos estão o aumento da competitividade global do ensino superior europeu e a promoção de valores como a inclusão, a diversidade cultural e a cidadania europeia.

A evolução para o programa Erasmus+ em 2014 ampliou significativamente o alcance dessas metas. Inicialmente focado apenas no ensino superior, o programa agora engloba educação escolar, formação profissional, ensino superior não académico, e o setor juvenil. Este alargamento reflete a visão de que a educação, em todas as suas formas, é um instrumento chave para o desenvolvimento pessoal, social e profissional dos indivíduos, conforme destacado pela Comunicação da Comissão Europeia sobre a Educação e Formação 2020 (ET2020). Além disso, o Erasmus+ promove ativamente a sustentabilidade e o desenvolvimento de competências globais, contribuindo para os objetivos do Pacto Ecológico Europeu (2020). Este compromisso com valores universais também está alinhado com as Metas de Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas (ODS), especialmente o ODS 4, que destaca a necessidade de garantir uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos. Através da mobilidade internacional, os participantes têm acesso a oportunidades que vão além do desenvolvimento académico, incluindo competências

interculturais, a capacidade de trabalhar em ambientes diversificados, e um entendimento mais profundo das questões globais.

O Erasmus+ incorpora ideais que encontram eco nas abordagens de Paulo Freire e Ivan Illich. Freire, em *Pedagogia do Oprimido* (1970), argumenta que a educação deve ser um processo libertador, centrado na autonomia e na conscientização crítica. O programa reflete esses princípios ao promover experiências educacionais que desafiam a visão tradicional da sala de aula como único espaço de aprendizagem, facilitando o intercâmbio cultural e o diálogo intercultural. Por outro lado, Illich, em *Deschooling Society* (1971), critica os modelos rígidos e hierárquicos de educação formal e defende sistemas mais flexíveis que incentivem a aprendizagem informal e autodirigida. O Erasmus+, com as suas ações baseadas na aprendizagem não formal e na inclusão de diferentes setores educativos, oferece exatamente esse tipo de flexibilidade, ao criar contextos que ultrapassam as barreiras tradicionais da educação.

Estas perspetivas enriquecem a compreensão do Erasmus+ como uma ferramenta poderosa para a transformação social, ao oferecer experiências educativas diversificadas e globalmente conectadas que promovem tanto o crescimento individual quanto a coesão social europeia.

1.4.1. Intercâmbios Juvenis

Os Intercâmbios Juvenis, ou Ação-Chave 1 (KA1) do programa Erasmus+, é uma das vertentes mais relevantes para o fortalecimento da cidadania europeia e da inclusão social, com especial destaque para os Intercâmbios Juvenis. Conforme delineado no Erasmus Programme Guide (2023), estes projetos são direcionados a jovens entre 13 e 30 anos e têm como objetivo principal promover a mobilidade educativa, o diálogo intercultural, e o desenvolvimento pessoal e cívico. Estas ações integram os princípios de aprendizagem não formal, permitindo aos participantes adquirir competências essenciais de forma prática e participativa. Os Intercâmbios Juvenis procuram criar um ambiente que fomente o entendimento mútuo entre jovens de diferentes contextos culturais e socioeconómicos, alinhando-se aos objetivos gerais do Erasmus+ de promover a inclusão e a equidade. Segundo o Erasmus Programme Guide, essas atividades oferecem oportunidades para que os participantes explorem temas de interesse comum, desenvolvam competências sociais e cívicas, e reforcem a sua identidade europeia. Estas ações não estimulam apenas o empoderamento individual, mas também contribuem para a coesão social – um dos pilares do programa.

As atividades dos Intercâmbios Juvenis são organizadas por uma ampla gama de entidades, como escolas, organizações não governamentais (ONGs), e associações juvenis. Estes projetos podem variar em duração, mas geralmente ocorrem num contexto internacional, oferecendo aos jovens a oportunidade de viver experiências enriquecedoras num país estrangeiro. Além disso, o European Youth Strategy (2019-2027) sublinha a importância de tais experiências para fomentar a participação dos jovens na vida democrática e para preparar futuras gerações de cidadãos comprometidos com os valores europeus de diversidade e solidariedade. Os projetos de Intercâmbio Juvenil são baseados em metodologias de aprendizagem não formal, permitindo que os participantes envolvam-se de forma ativa em workshops, debates, atividades culturais e trabalho de grupo. Como observado no Erasmus Programme Guide, estas metodologias são essenciais para o desenvolvimento de competências-chave, como a capacidade de trabalhar em equipa, a empatia intercultural, e a resolução criativa de problemas. Além disso, a aprendizagem não formal é reconhecida como uma ferramenta para o desenvolvimento de competências transferíveis, fundamentais para o mercado de trabalho e para o envolvimento social.

Os Intercâmbios Juvenis no âmbito da Ação-Chave 1 do Erasmus+ representam uma iniciativa essencial para a promoção da inclusão social, da cidadania ativa e do diálogo intercultural entre os jovens europeus. Fundamentados em princípios de aprendizagem não formal e em estratégias de inclusão, estes projetos não contribuem apenas para o crescimento individual, mas também fortalecem os valores de solidariedade e unidade na diversidade, que estão no cerne do projeto europeu.

1.5. Contextualização das Disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica

As disciplinas de Educação Visual (EV) e Educação Tecnológica (ET) ocupam um lugar central no currículo educativo em Portugal, oferecendo aos alunos oportunidades únicas de desenvolver competências essenciais no século XXI. Estas áreas curriculares não proporcionam apenas habilidades técnicas e criativas, mas também fomentam a capacidade crítica e a preparação para desafios complexos no campo da arte e da tecnologia. A Educação Visual, com enfoque em práticas como desenho, pintura, escultura, fotografia e design gráfico, incentiva os alunos a explorar formas inovadoras de expressão visual. Através do estímulo à apreciação estética e ao pensamento crítico, os alunos aprendem a interpretar o mundo ao seu redor de forma criativa e significativa. Este tipo de formação é crucial para desenvolver competências ligadas à criatividade e à inovação, que são amplamente valorizadas tanto no mercado de trabalho como na sociedade contemporânea. Por sua vez, a Educação Tecnológica aborda áreas como engenharia, design e tecnologia

aplicada, promovendo a literacia tecnológica e o pensamento sistemático. Alunos envolvidos nessa disciplina aprendem a solucionar problemas e a trabalhar em projetos que combinam teoria e prática, desenvolvendo uma mentalidade orientada para a inovação e a sustentabilidade.

A ligação destas disciplinas com o programa Erasmus+ e, em particular, com a Ação-Chave 1 (KA1) – Intercâmbios Juvenis – é evidente nas competências e valores que promovem. O Erasmus+ incentiva a criatividade, o trabalho em equipa, a cidadania ativa e o desenvolvimento de competências transversais, objetivos estes que estão profundamente alinhados com os propósitos da Educação Visual e Educação Tecnológica. Os Intercâmbios Juvenis oferecem oportunidades de aprendizagem não formal em contextos multiculturais, permitindo que os jovens explorem temas como sustentabilidade, inclusão, inovação tecnológica e expressão cultural – áreas em que EV e ET desempenham papéis fundamentais.

Ambas as disciplinas, integradas com iniciativas como o Erasmus+, promovem não só o desenvolvimento de competências técnicas, mas também de competências sociais e emocionais. Trabalhar em projetos colaborativos internacionais ajuda os alunos a desenvolver:

- Comunicação intercultural: Necessária tanto na EV, para explorar expressões artísticas, quanto na ET, para trabalhar em soluções conjuntas.
- Pensamento crítico e resolução de problemas: Essenciais para abordar questões globais apresentadas nos projetos do Erasmus+.
- Autonomia e iniciativa: Estimuladas tanto nas práticas criativas quanto no uso de tecnologias avançadas.

Dessa forma, as disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica não são apenas parte integrante do currículo educativo, mas também pilares fundamentais para integrar os jovens nas oportunidades oferecidas pelo Erasmus+, ampliando os seus horizontes educacionais e fortalecendo a sua cidadania europeia.

1.6. Abordagens Pedagógicas inspiradas em Metodologias Ativas

As metodologias ativas têm ganho destaque na educação contemporânea, refletindo uma transformação significativa no papel do aluno e do professor no processo de ensino-aprendizagem. Estas abordagens pedagógicas colocam o aluno como protagonista, afastando-se de modelos tradicionais de ensino centrados no professor. O conceito de metodologias ativas é amplamente fundamentado em teóricos como Paulo Freire, John

Dewey e Ivan Illich, que proporcionaram a base para práticas que incentivam a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento. Para Paulo Freire, a educação deve ser um ato de liberdade e transformação social, onde o aluno é visto como um agente crítico capaz de refletir sobre a sua realidade e atuar sobre ela. Freire destaca a importância do diálogo e da problematização no processo educacional, em que os alunos não recebem apenas informações, mas são incentivados a questionar e reconfigurar o conhecimento. John Dewey, por sua vez, enfatiza a aprendizagem experiencial e contextualizada, onde a educação conecta-se diretamente às experiências prévias dos alunos, promovendo uma aprendizagem que não se limita ao ambiente escolar, mas integra-se à vida cotidiana. Para Dewey, a escola deve ser um espaço democrático, onde os alunos aprendem ao resolver problemas reais, e a teoria conecta-se com a prática. Ivan Illich, na sua obra *Deschooling Society*, questiona a estrutura tradicional da educação formal e defende a aprendizagem autodirigida e o uso de contextos não formais para promover o desenvolvimento do aluno de forma mais personalizada e autónoma. Com base nestas ideias, as metodologias ativas caracterizam-se por práticas pedagógicas que visam envolver os alunos de forma mais profunda e significativa no processo de aprendizagem.

Além disso, as metodologias ativas valorizam a diversidade de perspectivas e experiências dos alunos, criando um ambiente de aprendizagem inclusivo, que não só atende às necessidades cognitivas, mas também ao desenvolvimento social e emocional. Este tipo de aprendizagem prepara os alunos para tornarem-se cidadãos críticos, capazes de lidar com a complexidade de um mundo globalizado e em constante transformação. No contexto de Portugal, a aplicação dessas metodologias tem sido incentivada em diversas áreas, incluindo as disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica, que estão estruturadas para promover o desenvolvimento de competências criativas, técnicas e críticas. No caso do Erasmus+, um programa que promove a mobilidade e a troca cultural, a implementação de metodologias ativas é uma forma de envolver os alunos em experiências de aprendizagem colaborativa, tanto no âmbito escolar como fora dele, reforçando a integração das práticas pedagógicas com um contexto internacional. Os projetos Erasmus+ e os intercâmbios juvenis, por exemplo, frequentemente utilizam metodologias ativas para estimular a aprendizagem intercultural, o desenvolvimento de competências sociais e a construção de identidade europeia.

Em resumo, as metodologias ativas não só transformam a sala de aula, mas também têm um impacto significativo no desenvolvimento integral dos alunos, promovendo uma educação mais dinâmica, envolvente e relevante para os desafios do futuro. Estas práticas, fundamentadas em teorias educacionais progressistas, procuram preparar os alunos para um mundo em que as competências cognitivas, sociais e emocionais são

igualmente essenciais, garantindo que a educação não seja apenas um processo de aquisição de conteúdo, mas também de formação crítica e cidadã.

1.7. Experiências e Aprendizagens Significativas

Experiências e aprendizagens significativas são fundamentais para o processo educativo, pois vão além da simples aquisição de conhecimentos e habilidades. Estas referem-se a um tipo de aprendizagem que envolve os alunos de forma mais profunda, permitindo que atribuam significado pessoal às suas experiências. Em vez de apenas memorizar fatos ou seguir roteiros predefinidos, os alunos envolvem-se ativamente com os conteúdos, refletindo sobre o que estão a aprender e conectando os novos conhecimentos com as suas vidas e contextos individuais. Este tipo de aprendizagem é de extrema relevância em Portugal, especialmente no atual cenário educacional, pois visa um ensino mais holístico, que contempla não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o social, emocional e cívico dos alunos. Ao integrar experiências de aprendizagem mais significativas, é possível promover uma educação mais inclusiva e envolvente, que vai ao encontro das necessidades e interesses dos alunos.

Autores como John Dewey e Paulo Freire são pilares dessa concepção pedagógica. Dewey (1916), na sua obra *Democracy and Education*, argumenta que a aprendizagem é mais eficaz quando os alunos estão imersos em atividades práticas e contextualizadas, que ligam diretamente a teoria à prática. Para Dewey, a educação não deve ser uma atividade isolada do mundo real, mas sim uma experiência dinâmica que estimule a curiosidade e o pensamento crítico, em que os alunos participem ativamente no processo de descoberta e reflexão. Este vê a experiência como central no processo de aprendizagem, destacando que é por meio dela que os alunos envolvem-se de forma mais genuína com o conteúdo, criando uma aprendizagem duradoura e relevante. Paulo Freire, por sua vez, apresenta uma visão complementar ao destacar a importância da consciencialização da ação crítica no processo educativo. Em *Pedagogia do Oprimido* (1970) e *Pedagogia da Autonomia* (1996), Freire propõe uma educação que não se limite a transmitir conteúdos, mas que procure transformar o aluno num sujeito ativo da sua própria aprendizagem e da sua realidade social. Para ele, a educação deve ser libertadora, permitindo que os alunos não só compreendam o mundo, mas também se tornem agentes de transformação, capazes de questionar e mudar as estruturas opressivas que os cercam. Ao adotar essa perspectiva, a educação deixa de ser um simples processo de transmissão de conhecimentos e passa a ser um meio de emancipação e empoderamento, onde a reflexão crítica é essencial para o desenvolvimento pessoal e social.

Assim, as experiências e aprendizagens significativas são mais do que apenas a transmissão de conteúdos escolares. Estas promovem uma aprendizagem que se enraíza nas experiências dos alunos, contribuindo para a construção de um conhecimento mais profundo e aplicável à realidade dos alunos. Este tipo de aprendizagem, que vai além da aprendizagem técnica ou factual, desenvolve competências sociais e emocionais essenciais para o exercício da cidadania, tais como a empatia, a colaboração, a ética e a capacidade de se posicionar criticamente diante dos problemas do mundo contemporâneo. Estas competências são fundamentais para o desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos, preparando-os não só para os desafios escolares, mas também para uma vida ativa e transformadora em sociedade.

Em resumo, as experiências e aprendizagens significativas não são apenas um aspecto do processo educacional; elas representam uma mudança de paradigma na forma como entendemos a aprendizagem. Ao envolver os alunos de forma ativa e profunda, estas contribuem para uma aprendizagem mais duradoura, relevante e transformadora, alinhando-se com as concepções de autores como Dewey e Freire, que defendem uma educação que vai além da sala de aula, preparando os alunos para viver e agir de forma crítica e consciente no mundo.

1.8. Envolvimento e Motivação

O envolvimento e a motivação dos alunos são elementos cruciais no contexto educativo, sendo diretamente relacionados com o nível de participação ativa e o interesse demonstrado pelos estudantes nas atividades de aprendizagem. Em diversos países, incluindo Portugal, essas duas dimensões são reconhecidas como essenciais para a criação de um ambiente educativo estimulante e eficaz, que contribua para o desenvolvimento integral dos alunos. O envolvimento dos mesmos, conforme argumentado por diversos teóricos, pode ser visto como um processo que vai além da simples presença física em sala de aula, incluindo uma participação intelectual e emocional mais profunda nas atividades educativas.

De acordo com o psicólogo educacional Richard M. Ryan e o sociólogo Edward L. Deci (2000), a motivação intrínseca, ou seja, aquela que vem de dentro do próprio aluno, está diretamente ligada ao prazer e ao interesse genuíno pela aprendizagem, sendo fundamental para o desenvolvimento de uma aprendizagem autêntica. Quando os alunos estão motivados de forma intrínseca, estão mais dispostos a envolver-se nas tarefas e a explorar o conhecimento por si mesmos. Este tipo de motivação é essencial, pois promove a curiosidade, o desejo de superação e a procura contínua por novos desafios. Ryan e Deci,

na sua obra *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being* (2000), destacam que a aprendizagem é mais eficaz quando os alunos se sentem autónomos, competentes e relacionados aos outros no ambiente escolar, princípios que são fundamentais para promover o envolvimento autêntico dos alunos.

Por outro lado, a motivação extrínseca também desempenha um papel importante no processo de aprendizagem. Segundo a teoria de motivação de Vroom (1964), a motivação extrínseca está relacionada aos incentivos e recompensas externas que os alunos podem receber como reconhecimento do seu esforço, como as notas ou o reconhecimento público. No entanto, quando a motivação extrínseca é mal gerida, pode levar os alunos a concentrarem-se excessivamente no resultado final (como a nota ou aprovação), invés de se focarem no processo de aprendizagem em si, o que pode prejudicar o desenvolvimento de uma aprendizagem profunda. A combinação de fatores intrínsecos e extrínsecos, portanto, precisa ser cuidadosamente equilibrada no ambiente educacional para que os alunos possam desenvolver tanto um prazer genuíno pela aprendizagem quanto uma orientação para os resultados desejados.

Em Portugal, assim como em outros sistemas educativos, o desenvolvimento de uma mentalidade de crescimento, como proposto por Carol Dweck (2006), tem ganho destaque. Dweck afirma que a motivação dos alunos pode ser fortemente influenciada pela maneira como eles percebem os desafios e as dificuldades. Ao cultivar uma mentalidade de crescimento, onde os alunos veem os erros e desafios como oportunidades de aprendizagem e não como falhas, os educadores podem promover a persistência e o envolvimento dos alunos, mesmo diante de dificuldades. Isso pode ser especialmente útil na promoção do envolvimento dos mesmos nas disciplinas mais exigentes, como a matemática e as ciências, mas também nas artes e nas disciplinas criativas.

Por sua vez, o conceito de aprendizagem significativa, desenvolvido por David Ausubel (1968), está intimamente ligado ao envolvimento dos alunos, pois enfatiza a importância de conectar novos conteúdos ao conhecimento pré-existente dos estudantes. Esse tipo de aprendizagem estimula os alunos a fazerem conexões entre o que estão a aprender e o que já sabem, o que reforça sua motivação para explorar e aprofundar os conhecimentos. Ausubel defende que os alunos devem perceber a relevância dos novos conteúdos para sua própria vida, o que implica a necessidade de contextualizar os conhecimentos de forma que eles se tornem significativos, e não apenas uma série de fatos desconectados.

A criação de um ambiente de aprendizagem que promova o envolvimento e a motivação dos alunos é uma responsabilidade compartilhada entre os educadores e as estruturas educacionais. Isso inclui o uso de metodologias diversificadas e inovadoras,

como a aprendizagem baseada em projetos, a utilização de tecnologias educacionais, e o ensino colaborativo, que permitem que os alunos se sintam parte ativa do processo. Autores como John Dewey (1938), na sua obra *Experience and Education*, defendem que a educação deve ser um processo interativo, onde os alunos não são apenas receptores de conhecimento, mas participantes ativos que constroem o conhecimento de forma significativa. Dewey enfatiza a importância da educação ser um espaço para experimentação e reflexão, onde os alunos possam fazer conexões reais com o mundo ao seu redor e ver a relevância do que estão a aprender para a sua vida cotidiana.

Além disso, é importante ressaltar que o papel do professor não se limita à simples transmissão de conteúdo. Como educador, ele deve ser visto como facilitador e mentor, alguém que guia o processo de aprendizagem e ajuda os alunos a tornarem-se aprendizes autônomos. O desenvolvimento da autonomia dos alunos, como sugerido por Paulo Freire (1996) em *Pedagogia da Autonomia*, é também um fator crucial para promover a motivação. Freire propõe uma educação libertadora, onde os alunos são vistos como sujeitos ativos no processo de aprendizagem, e não como meros receptores de conhecimento.

Em conclusão, o envolvimento e a motivação dos alunos são fatores essenciais para criar um ambiente educativo eficaz e estimulante. A motivação, seja intrínseca ou extrínseca, desempenha um papel importante no envolvimento dos alunos, e pode ser fortalecida através de práticas pedagógicas que reconheçam a importância da autonomia, da reflexão crítica e da contextualização da aprendizagem. O envolvimento profundo dos alunos, quando acompanhado de uma motivação sustentada, não só melhora os resultados educativos, mas também contribui para o desenvolvimento integral dos mesmos, preparando-os para os desafios de um mundo em constante mudança.

CAPÍTULO 2

Metodologia da Investigação

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

2.1. Tipo de Investigação

O presente Projeto de Investigação trata-se de um estudo empírico, do tipo exploratório, no qual se pretendeu conhecer qual a perceção de professores, jovens e alunos face à aplicação das metodologias utilizadas nos Intercâmbios Juvenis (no âmbito do programa Erasmus+) no contexto de sala de aula das disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica

A metodologia utilizada é mista, de carácter descritivo, tendo por base inquéritos por entrevista e por questionário, feito a professores e jovens respectivamente, e com técnicas privilegiadas de recolha de dados.

2.2. Participantes

Esta investigação teve como participantes jovens, professores e alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico, podendo recorrer a professores do 3º CEB. A seleção de participantes foi intencional, privilegiando sujeitos diretamente envolvidos nas experiências Erasmus+, permitindo obter dados ricos e representativos do contexto estudado, em linha com recomendações de Patton (2015). No caso de existir um baixo número de participantes (professores) que se adequem ao perfil desejado (já tendo realizado algum projeto no âmbito do programa Erasmus+) aquando do seu 2º CEB, podem participar outros professores que tenham tido essa experiência mas noutra ciclo de ensino. A implementação do presente Projeto de Investigação decorreu no Agrupamento de Escolas Grão Vasco, – escola onde esteve inserida a Prática de Ensino Supervisionada II –, e no caso das entrevistas, a professores da Escola Básica Integrada Francisco Ferreira Drummond – escola na qual comecei o meu percurso no programa Erasmus+ e na qual se regista a maior participação nesse programa, na região.

Foram também observados alunos do 2º CEB, dado que foi esta a fase escolar à qual se aplicaram as metodologias exploradas, gerando assim observações mais favoráveis à aplicação das metodologias em contexto de sala de aula de EV e ET.

2.3. Instrumentos de Recolha de Dados

Para a recolha de dados deste estudo, foi adotada uma abordagem dividida em duas fases distintas. Na primeira fase, antes da implementação das atividades, foram conduzidas entrevistas (Anexo B) com os professores participantes para explorar as suas experiências prévias com as metodologias ativas integradas em projetos dos quais tenham participado, fazendo, simultaneamente, e a partir das informações obtidas nas entrevistas, um levantamento informal das técnicas, estratégias e abordagens pedagógicas. De acordo com Kvale (2007), as entrevistas são um método qualitativo crucial para compreender-se as percepções e experiências dos professores, permitindo-lhes refletir sobre as suas práticas pedagógicas. Além disso, como destacado por Patton (2002), as entrevistas são úteis para obter informações ricas e detalhadas que irão ajudar a identificar quais as estratégias pedagógicas que podem ser mais eficazes em contextos educativos específicos. Neste estudo, as entrevistas visam investigar de que maneira os professores percebem que os alunos que participam nos projetos ganham aprendizagens significativas, proporcionando, através do levantamento, uma base crucial para a elaboração das atividades subsequentes.

Paralelamente, foram aplicados inquéritos por meio de questionários (Anexo C) a jovens que já participaram em experiências de Erasmus+, para entender de que forma estas influenciam a sua percepção do processo de ensino-aprendizagem. Cohen, Manion e Morrison (2018) referem que os questionários são amplamente utilizados em investigação educacional, pois permitem recolher dados de um grande número de participantes de forma eficiente e sistemática. Neste contexto, os questionários poderão oferecer *insights* valiosos, promovendo a inclusão da voz dos jovens/alunos no processo de planeamento das atividades. Como Freire (1996) enfatiza, o envolvimento ativo dos estudantes na construção do conhecimento é essencial para uma educação significativa e crítica. Estes questionários puderam, assim, contribuir para a elaboração das atividades subsequentes no sentido em que, através das respostas dos jovens, se conseguiram perceber quais das técnicas, estratégias e abordagens pedagógicas que podem ser mais impactantes.

Na segunda fase, durante a implementação das metodologias ativas na sala de aula, a recolha de dados foi feita através de tabelas de observação (Anexo D), preenchidas ao longo das sessões. Esta técnica permitiu registar de forma sistemática o comportamento dos alunos, o seu grau de envolvimento, participação e reações às atividades propostas. De acordo com Cohen, Manion e Morrison (2018), a observação estruturada é uma ferramenta válida para captar comportamentos e interações em contexto natural, especialmente quando o objetivo é analisar o impacto direto de estratégias pedagógicas no ambiente da sala de aula. A utilização de grelhas de observação possibilitou recolher dados objetivos sobre aspetos como a motivação, a colaboração entre pares, a autonomia e a resposta dos alunos às metodologias ativas, aspetos centrais no presente estudo. Esta abordagem revelou-se útil para interpretar os efeitos das estratégias implementadas, oferecendo uma

perspetiva prática e contextualizada sobre a aprendizagem nas disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica.

Assim sendo, a combinação de entrevistas com professores, questionários aos alunos e grelhas de observação garantiu uma abordagem abrangente e holística para avaliar o impacto das metodologias ativas no contexto específico das disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica. A triangulação destes métodos, como proposto por Denzin (1978), não só aumentou a validade e a confiabilidade dos resultados, mas também proporcionou uma visão mais completa e detalhada sobre como essas abordagens influenciam o ensino e a aprendizagem. Este conjunto de instrumentos, alicerçado em fundamentos teóricos e metodológicos sólidos, permitiu captar de forma significativa o impacto das metodologias ativas, refletindo a diversidade e profundidade das experiências educativas vivenciadas por professores e alunos.

2.4. Mapeamento da Investigação e Procedimentos de Recolha de Dados

De modo a atingir os objetivos aos quais me propus, e na linha de pensamento do referido no ponto anterior, eis alguns pontos que foram seguidos para a concretização deste projeto:

1. De maneira a conhecer e mapear as técnicas, estratégias e abordagens pedagógicas utilizadas nos projetos, realizaram-se entrevistas a professores que já tinham participado no projeto e, simultaneamente, fez-se uma revisão da literatura existente.
2. Para perceber a opinião de jovens participantes face às abordagens pedagógicas utilizadas nos projetos, aplicaram-se inquéritos, por meio de questionários, a estes mesmos jovens de forma a avaliar de que forma é que estas metodologias impactaram a sua motivação e as suas experiências de aprendizagem.
 - a. Volto a reforçar a ideia de que estes dois pontos são importantes e necessários para a implementação do projeto de investigação, no sentido em que, fazendo o mapeamento das técnicas, estratégias e abordagens pedagógicas, de forma objetiva e subjetiva, se conseguiu elaborar melhor as atividades que foram realizadas.
3. De forma a perceber se a aplicação destas estratégias pedagógicas no contexto das aulas de EV e ET proporcionam maior motivação e melhores experiências de aprendizagem aos alunos, foram, durante a implementação,

avaliadas através de observação participativa e, após a implementação, através de análise de dados.

Tendo em conta os procedimentos de recolha de dados, para a concretização desta investigação, foi imprescindível seguir alguns passos importantes, nomeadamente, passos importantes para a recolha de dados. Posto isto, procedeu-se ao pedido de autorização da Escola Básica e Integrada Francisco Ferreira Drummond para a realização das entrevistas. Após obter todas as autorizações necessárias, procedeu-se à recolha de dados através das entrevistas preparadas para este fim. O mapeamento da investigação e os procedimentos de recolha de dados foram delineados de forma a garantir consistência, fiabilidade e relevância, com base em princípios etnográficos e de investigação qualitativa (Spradley, 1980; Denzin & Lincoln, 2018).

2.5. Técnicas de Análise dos Dados

Após a fase de recolha de dados, procedeu-se à análise e interpretação dos mesmos, de forma a responder à problemática apresentada. Os dados quantitativos foram analisados através de estatística descritiva. Este tipo de análise, segundo Cohen, Manion e Morrison (2018), é eficaz para organizar e resumir grandes conjuntos de dados, permitindo identificar padrões e tendências nos questionários aplicados aos alunos.

Por outro lado, os dados qualitativos, recolhidos nas entrevistas com professores e nos grupos focais com alunos, foram submetidos a uma análise de conteúdo, conforme a abordagem proposta por Bardin (2011). Este método permitiu identificar categorias e temas recorrentes nas respostas, oferecendo uma visão mais profunda das perceções e experiências dos participantes. A análise de conteúdo foi particularmente adequada para compreender-se dados subjetivos e explorar as nuances das experiências relatadas.

A combinação de métodos quantitativos e qualitativos reflete uma abordagem metodológica mista, que, de acordo com Creswell (2014), aumentou a profundidade e a abrangência da análise, permitindo uma compreensão mais completa do impacto das metodologias ativas nas disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica.

CAPÍTULO 3

Apresentação dos Resultados

3. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo reúne e organiza os resultados obtidos ao longo da investigação, com base na análise de três instrumentos principais: as entrevistas realizadas a professores com experiência em projetos Erasmus+, os questionários aplicados aos jovens e as grelhas de observação utilizadas na fase de implementação da proposta pedagógica. A informação recolhida é apresentada de forma sistemática, dividida em três subsecções — 3.1, 3.2 e 3.3 — correspondentes a cada um destes instrumentos.

Cada subsecção explora os dados à luz dos objetivos específicos da investigação, primeiramente com particular enfoque na identificação e mapeamento de estratégias pedagógicas inspiradas nos intercâmbios juvenis do projeto Erasmus+, na perceção do seu impacto na prática docente e no envolvimento dos alunos e, posteriormente, na avaliação da eficácia destas abordagens em contexto de sala de aula, no âmbito da disciplina de Educação Tecnológica.

Os resultados apresentados servirão de base para a discussão e conclusão que se segue no capítulo 4, onde serão articulados com as problemáticas centrais da investigação.

3.1. Resultados das Entrevistas

A presente secção reúne a análise das entrevistas realizadas a cinco professores com experiência em projetos Erasmus+ em contexto escolar. O principal objetivo destas entrevistas foi recolher dados qualitativos que permitissem mapear as técnicas, estratégias e abordagens pedagógicas utilizadas durante os projetos Erasmus+, bem como compreender-se de que forma estas experiências podem influenciar as práticas docentes, a motivação dos alunos e a dinâmica escolar. As entrevistas seguiram uma estrutura semi-estruturada, dividida por tópicos e organizada por perguntas abertas, os quais procuraram respeitar o equilíbrio entre a recolha de informação factual e a valorização das experiências e perceções pessoais dos entrevistados. As narrativas recolhidas revelam uma diversidade de percursos, abordagens metodológicas e níveis de envolvimento, oferecendo uma visão abrangente sobre o impacto e os desafios da integração dos projetos Erasmus+ em algumas escolas portuguesas. Cada subsecção seguinte apresenta, de forma individual, a síntese e análise dos contributos de cada docente participante.

3.1.1. Entrevista – Professor 1

O primeiro entrevistado, docente desde 2004 e com envolvimento no projeto Erasmus+ desde cerca de 2014/2015, partilhou uma visão ampla e experiente sobre os

efeitos deste programa na prática docente, nas metodologias adotadas e no envolvimento dos alunos. A sua participação tem incluído tanto o acompanhamento de alunos em mobilidades como a receção de grupos estrangeiros, desempenhando um papel ativo nos projetos fixos atribuídos às turmas da escola.

Durante a entrevista, o professor destacou que os intercâmbios permitiram não só observar boas práticas pedagógicas noutras países como também perceber que, apesar das diferenças geográficas e culturais, muitas metodologias não são assim tão distintas das aplicadas em escolas portuguesas, incluindo em contextos rurais e insulares. Sublinhou a eficácia das dinâmicas entre alunos de diferentes nacionalidades, como o exemplo de uma sessão em Itália em que os alunos locais ensinaram programação aos visitantes, em grupos internacionais, sem intervenção direta do professor. Considerou esta partilha horizontal entre pares como uma das abordagens mais eficazes que observou.

No que respeita à replicação de técnicas, referiu que muitas estratégias foram absorvidas indiretamente. Algumas práticas foram disseminadas na escola através de professores que participaram em cursos de formação no âmbito do Erasmus+, sendo posteriormente partilhadas e replicadas junto do corpo docente. Referiu, por exemplo, a introdução de ferramentas digitais como o *Kahoot* ou o *Socrative*, inicialmente desconhecidas na escola e agora de uso comum, e mencionou ainda iniciativas mais recentes ligadas à inteligência artificial, que serão partilhadas em formações futuras.

Questionado sobre o impacto direto do Erasmus+ na sua prática pedagógica, o professor reconheceu que é difícil isolar a influência dos projetos que moldam a evolução profissional. Acredita que algumas mudanças foram integradas naturalmente e gradualmente. Apontou a utilização regular de tecnologias digitais como um exemplo concreto de influência indireta do Erasmus+, e citou o caso de uma colega que replicou um painel motivacional com espelhos, inspirado numa escola polaca visitada em mobilidade.

No que toca às áreas de Educação Visual e Educação Tecnológica, o entrevistado deu vários exemplos de atividades manuais e criativas promovidas durante os intercâmbios, como a criação de brinquedos em papelão em grupos internacionais e a confeção de máscaras gregas orientadas por professores de Artes. Considera que estas práticas são representativas do contributo do Erasmus+ para o trabalho em áreas criativas e interdisciplinares.

Em relação ao impacto nos alunos, referiu que muitos demonstram maior motivação antes das mobilidades, esforçando-se por melhorar o comportamento e o desempenho académico de modo a serem selecionados. Afirmou também que, após a experiência, os alunos regressam mais confiantes, com melhor comunicação em inglês e com maior envolvimento na vida escolar. Observou ainda que os projetos têm um papel relevante na relação aluno-professor, por vezes fortalecendo os laços interpessoais e a empatia.

A dimensão intercultural foi amplamente valorizada, sendo descrita como central nos projetos Erasmus+. Mencionou apresentações online e presenciais sobre música, gastronomia e figuras culturais locais, assim como workshops de danças tradicionais ou a participação de grupos folclóricos em atividades escolares. Sublinhou que estas experiências contribuem para uma maior consciência cultural e para a valorização do património local.

Nos desafios identificados, o professor destacou a barreira da língua inglesa como o maior obstáculo pessoal, referindo que apesar das limitações linguísticas, consegue sempre encontrar estratégias de adaptação, incluindo apoio de colegas e preparação prévia de reuniões. Quanto à implementação de metodologias inspiradas nos projetos, referiu que não encontrou grandes dificuldades, e que Portugal — especialmente nos Açores — se encontra bem equipado tecnologicamente, com acesso generalizado a tablets e computadores, o que facilita a integração de recursos digitais.

Por fim, ao ser questionado sobre o papel do Erasmus+ no repensar do ensino, o professor salientou que os projetos oferecem uma oportunidade valiosa de aprendizagem fora da sala de aula, em contextos diversificados, promovendo um currículo mais rico e flexível, que valoriza tanto a aprendizagem formal como informal. Sugeriu que temas abrangentes como a sustentabilidade e os direitos humanos são ideais para serem trabalhados de forma transversal nos intercâmbios, recomendando a outros professores que participem ativamente nestes projetos para expandirem as suas perspetivas pedagógicas.

3.1.2. Entrevista – Professor 2

A entrevistada, com cerca de 25 anos de experiência no ensino, é licenciada em Português e Francês, lecionando maioritariamente Português no ensino básico (3º C.E.B). O seu envolvimento no projeto Erasmus+ começou por volta de 2010, tendo integrado o primeiro projeto da sua escola na qualidade de representante do conselho executivo. Essa primeira experiência foi considerada impactante e transformadora, marcando o início de uma longa colaboração com o programa, tanto em mobilidades de alunos como na receção de participantes estrangeiros.

Ao longo dos anos, a professora participou em diversos intercâmbios, experienciando diferentes práticas educativas em vários países, como a Finlândia, cujas abordagens pedagógicas a inspiraram significativamente. Referiu que essas experiências contribuíram para uma evolução pessoal e profissional contínua, e que incorporou, de forma progressiva, novas técnicas e estratégias na sua prática letiva, com destaque para metodologias centradas na autonomia dos alunos e no desenvolvimento de competências como a criatividade, o pensamento crítico (*critical thinking*), a cooperação e a comunicação — os chamados “4Cs”. Salientou que estas competências, hoje amplamente promovidas,

começaram a ser trabalhadas mais sistematicamente após os contactos proporcionados pelo Erasmus+, através da observação de boas práticas e da utilização de ferramentas digitais como o *Kahoot*, *Socrative* e outras plataformas interativas que conheceu quando em mobilidade.

Em termos de práticas concretas, destacou a mudança na forma como aborda a correção de testes. Em vez de o fazer de forma tradicional, passou a organizar os alunos em pequenos grupos, incentivando-os a corrigirem os seus próprios erros, promovendo a autorreflexão e a aprendizagem entre pares. Para a professora, esta transição para um papel de orientação, mais do que de transmissão direta de conhecimento, representa um dos principais legados do Erasmus+ na sua prática docente.

No que diz respeito à ligação com as áreas de Educação Visual e Educação Tecnológica, referiu várias atividades observadas ou realizadas, como projetos baseados nos “4Cs”, onde os alunos tinham de construir objetos criativos com materiais reutilizáveis, colaborando em grupos internacionais. Um exemplo concreto foi a atividade do “salva-ovo”, amplamente replicada na escola, em que os alunos, em grupo, devem proteger um ovo cru com os materiais fornecidos, aplicando competências de criatividade e trabalho em equipa.

A professora acredita que os intercâmbios impactam profundamente os alunos, sobretudo em contextos escolares insulares ou rurais, onde o contacto com outras culturas é mais limitado. Relatou que, para muitos dos seus alunos, a experiência Erasmus+ foi a primeira viagem fora da ilha, e que essas experiências permitiram reforçar a autoestima, o domínio da língua inglesa e a perceção de que não são assim tão diferentes dos seus pares noutros países. No entanto, apesar deste impacto positivo a nível pessoal e social, admitiu não observar mudanças substanciais no comportamento académico em contexto de sala de aula após a participação nos intercâmbios.

A dimensão intercultural foi destacada como um dos aspetos mais enriquecedores dos projetos Erasmus+, promovendo o alargamento de horizontes dos alunos, através de interações com jovens de diferentes culturas e da partilha de tradições e costumes. Neste sentido, referiu que a partilha e vivência em casas de famílias locais, em vez de alojamento em hotéis, foi particularmente transformadora para os alunos.

Relativamente aos desafios, a entrevistada apontou a carga burocrática associada à participação dos professores nos projetos como o maior obstáculo. Saliu que, ao contrário de outros países, em Portugal os docentes têm de organizar antecipadamente todos os planos de substituição para poderem ausentar-se, o que resulta num acréscimo significativo de trabalho. Considerou esta exigência desmotivadora e injusta, referindo que foi uma das razões que a levou a fazer uma pausa na participação ativa no programa.

Por fim, a professora refletiu sobre os limites do sistema educativo português, destacando as dificuldades em implementar práticas pedagógicas inovadoras devido à

rigidez dos currículos e à pressão dos exames. Apesar de valorizar as práticas vivenciadas no âmbito do Erasmus+, reconhece que a sua aplicabilidade em contexto de aula depende da flexibilidade do professor e do perfil das turmas. Defende que, mais do que aplicar cegamente metodologias novas, é fundamental adaptar-se ao contexto, manter espírito crítico e ter abertura para experimentar. Concluiu reconhecendo o valor humano e profissional dos projetos Erasmus+, sublinhando que, mais do que experiências pedagógicas, são experiências de vida que deixam marcas duradouras em professores e alunos.

3.1.3. Entrevista – Professor 3

A entrevista foi realizada com uma docente do 3.º ciclo, com experiência no ensino desde 2009, nas áreas de francês e português. A professora colabora com o projeto Erasmus+ desde a sua integração na escola Francisco Ferreira Drummond, por volta de 2016/2017, tendo participado inicialmente como colaboradora em mobilidades e, mais tarde, como coordenadora de projetos e formadora.

No que diz respeito às metodologias observadas, a entrevistada referiu ter contactado com uma grande diversidade de abordagens durante as mobilidades. Destacou casos de escolas com práticas tradicionais, como na Grécia, e outras com métodos mais inovadores, como em Espanha e na Finlândia, onde os conteúdos disciplinares são trabalhados de forma integrada, em torno de temas transversais. Referiu que, apesar de inspiradoras, estas práticas são de difícil implementação em Portugal, pela exigência de colaboração contínua entre docentes.

Em termos de prática letiva, a professora afirmou que a sua abordagem geral não sofreu alterações profundas, mas reconheceu ter-se tornado mais recetiva a novas formas de ensinar, integrando, por exemplo, a aula invertida ou metodologias baseadas nas propostas dos próprios alunos. Referiu ainda que a colaboração em par pedagógico é fundamental para a criação de recursos e para o sucesso na implementação de estratégias inovadoras.

Sobre a ligação com as áreas de Educação Visual e Educação Tecnológica, a docente partilhou experiências desenvolvidas com alunos em situação de vulnerabilidade, utilizando a pintura como meio de comunicação e reflexão. Exemplificou com um projeto artístico colaborativo sobre os “4C’s”, e com avaliações criativas através da pintura de mãos num painel temático no sentido de realizar a avaliação final da mobilidade em questão.

Relativamente ao impacto dos projetos nos alunos, destacou que os projetos com duração de dois anos, anteriormente mais comuns, permitiam maior envolvimento e continuidade no trabalho pedagógico. Atualmente, com o modelo anual e com escolas acreditadas, observou uma participação mais concentrada em momentos pontuais. Ainda

assim, salientou a importância das aprendizagens informais, da convivência com outras culturas e da abertura de horizontes, sobretudo para alunos que nunca haviam saído da ilha.

A entrevistada mencionou ainda que as temáticas dos projetos abordados tendem a articular-se com áreas como História, Geografia, Ciências e Artes, o que facilita a sua integração nas disciplinas que leciona. A dimensão intercultural surge de forma natural nas atividades, através da partilha de tradições locais, costumes e valores entre os diferentes grupos.

Por fim, abordou os principais desafios associados à participação nos projetos Erasmus+, com destaque para a exigência de estar com os alunos 24 horas por dia durante as mobilidades. Ainda assim, destacou o retorno pessoal e profissional da experiência, reconhecendo o papel transformador do projeto, quer na sua prática, quer na cultura pedagógica da escola.

3.1.4. Entrevista – Professor 4

A entrevistada leciona há cerca de 10 anos e é especializada em Educação Moral e Religiosa Católica. Desde o início da sua carreira na atual escola, esteve diretamente envolvida nos projetos Erasmus+, integrando a equipa responsável pela conceção e submissão das primeiras candidaturas. Participou ativamente em todas as vertentes dos projetos: planeamento, implementação, acompanhamento de alunos, mobilidades exclusivas de professores, tarefas intermobilidades e elaboração de relatórios de avaliação. Esta participação diversificada permitiu-lhe desenvolver uma compreensão profunda das várias dimensões do Erasmus+, sendo hoje uma defensora convicta do seu valor educativo.

A docente afirmou que a sua prática pedagógica evoluiu substancialmente graças às aprendizagens realizadas nas mobilidades, que descreveram como “muito enriquecedoras”. Um dos aspetos mais marcantes foi a planificação pedagógica a longo prazo, exigida nos projetos de dois anos. Esta planificação exige definir objetivos claros, competências a desenvolver e atividades coerentes, com forte componente prática e colaborativa. A entrevistada refere que passou a aplicar essa lógica também em contexto de sala de aula, adaptando a escala e a duração, mas mantendo o foco no desenvolvimento de competências reais.

Uma das áreas de maior impacto foi o uso de ferramentas digitais e metodologias como a gamificação, que descobriu durante as mobilidades. A título de exemplo, mencionou que passou a utilizar “salas de fuga” (*escape rooms*) como estratégias de avaliação no final de unidades letivas, especialmente com turmas do 5.º ano. Os alunos, em pequenos grupos, resolvem pistas e desafios relacionados com os conteúdos abordados, desenvolvendo competências cognitivas e colaborativas num ambiente lúdico e motivador.

Este tipo de prática exemplifica a integração entre inovação pedagógica e objetivos curriculares.

Na área da Educação Visual e Educação Tecnológica, partilhou várias experiências diretamente ligadas ao trabalho “mão na massa”. Uma das atividades mais marcantes ocorreu numa escola italiana, onde os alunos colaboraram na criação de um mural coletivo com base na obra de um artista plástico local. Trabalhando com tintas e materiais pouco comuns, como bastões de pintura semelhantes a batons, os alunos exploraram livremente a cor, o traço e a criatividade, num exercício de expressão visual orientado pelos docentes de artes. Este tipo de atividade, segundo a entrevistada, tem um impacto muito forte nos alunos, ao permitir-lhes “materializar” o processo criativo em grupo.

Relativamente ao impacto nos alunos, a professora foi clara: os intercâmbios Erasmus+ são experiências marcantes. Salientou a forte motivação demonstrada pelos alunos após participarem numa mobilidade, revelando interesse em repetir a experiência e maior abertura para novas aprendizagens, nomeadamente no domínio da língua inglesa. Para alunos provenientes de contextos rurais e insulares, estas experiências representam frequentemente a primeira viagem internacional, contribuindo para o alargamento dos seus horizontes culturais e sociais. A docente sublinhou ainda a importância do contacto com pares de outras nacionalidades, referindo que muitos alunos mantêm o contacto com os colegas estrangeiros através das redes sociais, e até ocorrem visitas familiares entre países após os intercâmbios.

A dimensão intercultural foi considerada fulcral para o sucesso dos projetos. Um dos exemplos dados prendeu-se com um projeto que abordava a “beleza nas suas diversas formas” — arquitetura, gastronomia, música e arte — onde cada país contribuiu com elementos culturais representativos. Os produtos finais incluíram livros de receitas, mini-filmes e playlists temáticas. A professora observou que os alunos, após estas experiências, mostravam-se mais curiosos e recetivos a conteúdos interculturais, mesmo noutras disciplinas como História ou Ciências.

Quanto aos desafios, destacou a exigência de tempo e organização como o maior obstáculo, sobretudo quando se assume a coordenação dos projetos. A necessidade de conciliar a prática letiva com o planeamento, execução e avaliação das atividades Erasmus exige uma gestão rigorosa e uma equipa colaborativa. A entrevistada defendeu que, para o sucesso do projeto, é essencial que os alunos cumpram prazos e que exista uma distribuição equilibrada de tarefas na equipa.

No que respeita à implementação das metodologias vivenciadas em contexto Erasmus, referiu dificuldades relacionadas com o tempo necessário para aprender novas ferramentas, a motivação dos próprios docentes e a existência de recursos, sejam digitais ou materiais. Sublinhou também a importância de adaptar as práticas às características dos

grupos de alunos, reconhecendo que diferentes turmas respondem melhor a dinâmicas distintas.

Por fim, recomendou vivamente a outros docentes que participem em mobilidades Erasmus+, afirmando que estas são experiências transformadoras tanto a nível pessoal como institucional. Destacou o trabalho entre pares e a valorização da autonomia dos alunos como estratégias particularmente relevantes. A seu ver, o Erasmus+ permite repensar o ensino como um espaço que vai além da sala de aula, promovendo competências de cidadania, abertura à diversidade e valores europeus que os alunos integram de forma vivencial e profunda.

A entrevistada concluiu afirmando que o Erasmus+ mudou não só a sua prática, mas também a cultura da escola onde leciona. Referiu a implementação de novas metodologias, a reorganização física da sala de aula e o reconhecimento nacional da escola como exemplo de boas práticas, incluindo a atribuição de vários selos de qualidade no âmbito da plataforma eTwinning. Considera o Erasmus+ uma “ferramenta absolutamente fenomenal” e expressou o desejo de que os projetos continuem a ser promovidos e valorizados a longo prazo.

3.1.5. Entrevista – Professor 5

A entrevista com o Professor 5 proporcionou uma perspetiva abrangente e profundamente reflexiva sobre o impacto dos projetos Erasmus+ na escola, na docência e nos alunos. Com mais de 35 anos de experiência profissional, e uma formação de base em História, Filosofia e Ciências da Educação, o entrevistado revelou uma trajetória marcada pela participação ativa em contextos académicos, administrativos e escolares, com um envolvimento direto no desenvolvimento, coordenação e disseminação de projetos Erasmus+ desde as suas fases iniciais.

O professor destacou que a sua ligação aos programas europeus remontava ao período em que ainda exercia funções na Universidade dos Açores e na administração regional, tendo identificado desde cedo os entraves burocráticos que dificultavam a concretização de projetos em contextos públicos. Foi só mais tarde, já integrado no contexto escolar, que passou a liderar e dinamizar candidaturas e projetos, com uma atuação consistente nas ações-chave 1 e 2, tendo desempenhado funções de coordenação, planeamento, mobilização de equipas e gestão logística. Apesar de não participar em mobilidades, contribuiu ativamente para o desenho, execução e avaliação dos projetos, salientando que foi sempre ele quem procurou ativamente essas oportunidades para a escola, muitas vezes apresentando os projetos já estruturados aos órgãos de gestão.

No plano pedagógico, a metodologia transversalmente adotada nos projetos foi o trabalho de projeto (*Project-Based Learning* – PBL), abordado como uma estratégia que

envolve alunos e professores num processo de construção conjunta de conhecimento, orientado para a resolução de problemas e culminando na apresentação de produtos concretos. O professor salientou que esta abordagem se refletia também na planificação colaborativa entre docentes de diferentes áreas disciplinares, apesar das dificuldades impostas por horários rígidos e segmentação disciplinar. Foi ainda sublinhada a tentativa de implementar mudanças organizacionais mais estruturantes, como a eliminação de turmas fixas e a criação de equipas docentes interdisciplinares, ainda não concretizadas.

O uso de ferramentas digitais e a promoção da literacia tecnológica surgiram como pilares complementares dos projetos. O professor referiu que a escola adiantou-se significativamente na preparação de ambientes virtuais de aprendizagem ainda antes da pandemia, resultado direto da experiência adquirida num projeto anterior sobre ensino online. Destacou a criação de salas de aula digitais, redes wireless escolares robustas, laboratórios móveis com tablets e a adoção precoce do modelo "*Bring Your Own Device*". Estas infraestruturas permitiram à escola manter a continuidade pedagógica durante o confinamento e facilitam, ainda hoje, a realização de atividades como provas digitais. A plataforma eTwinning foi referida como ferramenta essencial para reforçar o trabalho colaborativo à distância, tendo a escola recebido prémios europeus pela qualidade dos seus projetos, inclusive em faixas etárias mais baixas.

Em termos de mudanças na prática docente, o entrevistado referiu que os projetos Erasmus+ contribuíram para o desenvolvimento de novas estratégias pedagógicas, tais como o uso de nuvens de palavras (p.e. *Mentimeter*) na introdução de conceitos, partindo das associações dos próprios alunos. Destacou também a reorganização das salas de aula para promover trabalho colaborativo, onde a disposição física dos alunos em grupos facilita a partilha informal de conhecimentos e competências, mesmo em atividades não especificamente rotuladas como trabalho de grupo. Contudo, reconheceu que a integração plena destas práticas enfrenta limitações impostas pelos currículos e aprendizagens essenciais.

Relativamente à área disciplinar de Educação Visual e Educação Tecnológica, foram partilhados vários exemplos concretos de atividades implementadas no âmbito das mobilidades, como a criação de logótipos, a ilustração de poemas europeus, e a construção de objetos reciclados com durabilidade, todos exigindo competências criativas e técnicas por parte dos alunos. O entrevistado evidenciou a importância destas áreas como facilitadoras da comunicação intercultural, pois permitem expressão visual e simbólica acessível a todos, independentemente da língua materna.

A dimensão intercultural foi descrita como central nas aprendizagens proporcionadas pelos projetos Erasmus+. O professor partilhou episódios marcantes, como a integração de alunos estrangeiros em famílias locais e a forma como alunos com percursos educativos

mais frágeis se destacaram em contextos internacionais, revelando competências e atitudes que não se manifestavam no contexto habitual da escola. Sublinhou ainda que estas experiências proporcionam aprendizagens significativas fora da sala de aula, tais como o desenvolvimento de empatia, comunicação em línguas estrangeiras, abertura cultural e autorreflexão.

Apesar do efeito favorável nos alunos, o professor manifestou preocupação com o declínio do envolvimento docente e das dinâmicas colaborativas no pós-pandemia, referindo uma diminuição na participação em formações e mobilidades. Reconheceu que as organizações escolares também foram afetadas e que a recuperação dessa “aprendizagem organizacional” é um desafio atual. Como resposta, desenvolveu uma formação interna certificada destinada à disseminação das aprendizagens adquiridas nas mobilidades, permitindo que os colegas replicassem os conteúdos com relevância local, como por exemplo o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) ou a Inteligência Artificial.

Numa reflexão final, o entrevistado distinguiu entre “escolas de ensinar” e “escolas de aprender”, defendendo que os projetos Erasmus+ oferecem oportunidades únicas para repensar o papel da escola e expandir os contextos de aprendizagem para além das fronteiras físicas e curriculares da sala de aula. Partilhou histórias particularmente simbólicas, como a de uma aluna que criou um espaço de memória sobre Auschwitz dentro da sala, ou de alunas da sua escola que recitaram, em grego, os primeiros versos da Eneida num anfiteatro grego — experiências que considerou transformadoras tanto para os alunos como para os professores envolvidos.

O professor concluiu sublinhando a importância de investir em projetos que reflitam interesses pessoais significativos, bem como a necessidade de alargar futuras parcerias estratégicas a novos países, apesar das dificuldades acrescidas impostas pelas novas exigências de colaboração com escolas profissionais e empresas no atual quadro de financiamento europeu.

3.2. Resultados dos Questionários

O questionário foi respondido por um total de 21 alunos que participaram, em diferentes momentos do seu percurso escolar, académico e/ou pessoal em projetos de Intercâmbio Juvenil no âmbito do programa Erasmus+. O instrumento foi constituído por 22 perguntas, incluindo questões demográficas e outras divididas em cinco grandes temas: Perguntas gerais sobre a experiência Erasmus+, Motivação, Experiências de aprendizagem, Dimensão intercultural e Perguntas finais e reflexões. O questionário integrou diferentes

tipos de itens, nomeadamente perguntas de escolha múltipla, escalas de Likert (de 1 a 10), perguntas de resposta curta e de resposta longa.

3.2.1. Caracterização da Amostra

O questionário foi respondido por 21 participantes, com idades compreendidas entre os 16 e os 53 anos. A faixa etária mais representada foi a dos 16 anos (5 participantes), seguindo-se as idades de 22 anos (3 participantes) e 21, 23 e 24 anos (com 2 respostas cada). Foram também registadas participações pontuais de pessoas com 18, 20, 29, 31, 46 e 53 anos, o que revela a diversidade de perfis etários envolvidos nos projetos.

Relativamente ao género, 17 participantes identificaram-se como do género feminino, 3 como masculino e 1 como não-binário.

No que diz respeito ao nível de escolaridade ou idade no momento em que participaram no intercâmbio, os dados mostram uma variedade significativa: desde alunos do 8.º ano ao 12.º ano, com idades entre os 13 e os 18 anos, até participantes em contexto de ensino superior (licenciatura e mestrado), incluindo ainda adultos com mais de 25 anos. Esta diversidade demonstra a abrangência das oportunidades do projeto Erasmus+ e confirma que as experiências de mobilidade foram vivenciadas em diferentes etapas do percurso escolar, académico e pessoal dos participantes.

Quanto ao tipo de projeto em que participaram, 18 indicaram ter integrado intercâmbios em contexto escolar, 1 participou num Youth Course, 1 num intercâmbio juvenil e 1 numa experiência Erasmus+ de outra natureza. A prevalência de experiências escolares reflete a orientação do estudo para contextos formais de ensino, nomeadamente na relação com disciplinas como Educação Visual e Educação Tecnológica.

3.2.2. Perguntas Gerais sobre a Experiência Erasmus+

Nesta secção procurou-se compreender-se de que forma os participantes tomaram conhecimento do programa Erasmus+, o que os motivou a participar, quais as atividades mais marcantes e como avaliam globalmente a experiência vivida.

Quando questionados sobre a forma como tiveram conhecimento do projeto Erasmus+, a grande maioria dos participantes (n = 19) referiu tê-lo conhecido através da escola, sendo que outros mencionaram também os amigos (n = 6) e as redes sociais (n = 3), havendo respostas com múltiplas opções selecionadas.

No que diz respeito aos fatores que motivaram a participação nos projetos, as respostas abertas revelaram tendências muito claras relacionadas com o desejo de conhecer novas culturas, aperfeiçoar o inglês e viver uma experiência enriquecedora fora do contexto habitual. Frases como “gosto de conhecer outras culturas”, “a vontade de ter a experiência de viver fora de Portugal” ou “o Erasmus envolve imensos desafios (...) isso

tira-nos da nossa zona de conforto e faz-nos crescer” refletem as motivações mais frequentemente referidas. A maioria das respostas aponta para uma combinação entre o desejo de desenvolvimento pessoal, o interesse por culturas estrangeiras e a valorização da aprendizagem através da experiência.

As temáticas dos projetos Erasmus+ em que os participantes estiveram envolvidos revelaram-se bastante diversas, refletindo a abrangência dos objetivos pedagógicos e sociais dos intercâmbios juvenis. Entre os temas mais referidos encontram-se a saúde mental e física, o desporto, a identidade europeia, o empreendedorismo, a cidadania, o meio ambiente e as alterações climáticas. Algumas respostas indicaram projetos diretamente ligados a problemáticas sociais, como a situação das pessoas em condição de sem-abrigo nas capitais europeias. Outros referiram-se a temas culturais como a gastronomia, a história e a diversidade cultural. Surgiram ainda projetos com designações específicas, como "Be happy, healthy and wealthy" e «Notre identité, c'est notre diversité». Estes dados demonstram que os projetos integraram áreas disciplinares variadas — desde as ciências à geografia, passando pelo inglês e pela educação para a cidadania — sempre com um forte enfoque na interdisciplinaridade, na ação social e na vivência intercultural.

A avaliação geral da experiência foi extremamente positiva. Num item com escala de Likert de 1 (péssima) a 10 (excelente), 11 participantes atribuíram a pontuação máxima (10), 7 atribuíram 9, 2 atribuíram 8 e apenas 1 participante classificou a experiência com 7. A média geral obtida foi de 9,3 em 10.

Sobre o impacto dos intercâmbios no seu desenvolvimento pessoal e escolar, as respostas descritivas indicam ganhos significativos a vários níveis. Entre os mais referidos estão a autonomia, a comunicação em língua estrangeira, a resolução de problemas em contextos multiculturais, a valorização da diversidade cultural e o contacto com realidades diferentes. Muitos participantes destacaram também a melhoria da autoconfiança, o reforço das competências sociais e a expansão de horizontes. Uma das respostas sintetiza esse impacto da seguinte forma: “em grande parte, considerando o desenvolvimento de capacidade autónoma, reconhecimento e expansão de horizontes, valorização do meu território e do território do país no qual estive, valorização da qualidade de vida que poderia ter”.

Relativamente às abordagens pedagógicas que mais marcaram os participantes durante os intercâmbios, os dados demonstram uma clara preferência por práticas colaborativas e dinâmicas. As opções com maior número foram as atividades em grupo (20 respostas), as discussões e partilhas interculturais (17), as atividades práticas e experimentais (8) e os workshops criativos (7). Este resultado reforça a importância de metodologias participativas no contexto não formal de aprendizagem, características centrais dos projetos Erasmus+.

3.2.3. Perguntas sobre Motivação

As questões deste bloco visavam compreender-se de que forma a participação nos intercâmbios Erasmus+ influenciou a motivação dos alunos para aprender. Num primeiro momento, foi solicitado aos participantes que avaliassem, numa escala de Likert de 1 a 10, sendo 1 – Não causou impacto algum – e 10 – Extremamente impactante –, o impacto dos intercâmbios na sua motivação para a aprendizagem. A maioria classificou este impacto com as pontuações mais elevadas: 13 participantes atribuíram a nota máxima de 10, 2 atribuíram 9, 4 atribuíram 8, 1 atribuiu 7 e 1 atribuiu 6. Estes resultados indicam uma percepção maioritariamente positiva quanto ao efeito motivacional da experiência Erasmus+.

Para aprofundar esta percepção, os participantes foram convidados a identificar os fatores que mais contribuíram para esse aumento da motivação, podendo selecionar mais do que uma opção mas não mais do que três. As respostas mostram que os elementos mais valorizados foram o contacto com outras culturas e pessoas (19 respostas) e o carácter prático e dinâmico das atividades (18 respostas). Também se destacaram a criatividade e originalidade das propostas pedagógicas (11 respostas), a possibilidade de trabalhar em grupo (8 respostas) e o incentivo dos professores ou facilitadores à participação (6 respostas).

Estes dados sugerem que a motivação dos alunos foi particularmente reforçada em contextos que combinaram envolvimento interpessoal, aprendizagem ativa e metodologias não convencionais, tal como é característico nos contextos não formais de educação promovidos pelos intercâmbios Erasmus+.

3.2.4. Perguntas sobre Experiências de Aprendizagem

No sentido de compreender-se as aprendizagens proporcionadas pelas experiências Erasmus+, os participantes foram convidados a refletir sobre os conhecimentos e competências adquiridos durante os intercâmbios. Todos os 21 respondentes (100%) indicaram que consideram ter aprendido algo novo e/ou significativo.

Relativamente ao tipo de aprendizagens adquiridas, os resultados indicam que os ganhos mais expressivos se situaram nas áreas da comunicação em línguas estrangeiras (19 respostas), das competências sociais, como trabalho em grupo e empatia (18 respostas), e do conhecimento sobre outras culturas (18 respostas). A aquisição ou desenvolvimento de soft skills (9 respostas) e o aprofundamento de conteúdos ligados à área disciplinar do projeto (9 respostas) também foram referidos, tal como o desenvolvimento de competências práticas e/ou criativas (6 respostas). Apenas uma resposta indicou a autonomia como aprendizagem significativa, o que poderá estar

relacionado com a percepção de que essa competência já estaria, em parte, desenvolvida antes da experiência.

Questionados sobre se as abordagens pedagógicas usadas nos intercâmbios os ajudaram a aplicar de forma prática os conhecimentos relacionados com a temática do projeto, 20 participantes responderam afirmativamente, sendo que apenas um respondeu negativamente. Este resultado demonstra uma forte valorização das metodologias utilizadas, com 95% dos participantes a reconhecerem o seu impacto na consolidação prática dos conteúdos.

No que diz respeito à atividade mais significativa vivenciada durante os intercâmbios, as respostas abertas revelaram uma grande diversidade de experiências, desde atividades pedagógicas formais até momentos informais de convivência. Foram mencionadas, por exemplo, dramatizações temáticas (“um teatro a representar uma guerra”), visitas culturais (“conhecer museus, rios, as cidades”), workshops criativos, atividades de grupo e experiências interculturais (“ficar alojada numa casa de uma pessoa de outro país”, “treino de futebol na equipa do meu *host*”). Também se destacaram ações com forte carga emocional e social, como jantares em restaurantes inclusivos ou a construção de enfeites de Natal com pessoas com deficiência. Estas respostas ilustram a natureza variada e integradora das aprendizagens proporcionadas pelos intercâmbios, muitas vezes alicerçadas em experiências reais, colaborativas e imersivas.

3.2.5. Perguntas sobre a Dimensão Intercultural

No âmbito das perguntas relacionadas com a dimensão intercultural dos projetos Erasmus+, procurou-se compreender-se de que forma a interação com participantes de diferentes países contribuiu para o processo de aprendizagem dos respondentes.

À pergunta “O facto de trabalhar com colegas de outros países contribuiu para uma aprendizagem mais significativa?”, a totalidade dos participantes (n = 21) respondeu afirmativamente, revelando uma percepção consensual da importância da componente intercultural nas aprendizagens desenvolvidas.

Foi ainda solicitado aos participantes que descrevessem, em resposta aberta, uma experiência intercultural marcante vivida durante os intercâmbios. As respostas revelaram um amplo leque de situações enriquecedoras, que vão desde a adaptação a costumes e rotinas distintos, até experiências mais profundas de convivência e partilha. Foram relatadas experiências como “passar o dia com pessoas que fazem o Ramadão e tentar ser o mais respeitoso possível com a situação”, “conhecer escolas e casas” de colegas de outros países ou “perder um voo e ter de dormir com colegas e professores num aeroporto” — situações que, para além do seu carácter inesperado ou desafiante, exigiram capacidade de adaptação, empatia e resolução coletiva de problemas. Outras experiências destacadas

envolveram a convivência próxima com famílias anfitriãs, como uma participante que referiu: “a família que me acolheu levou-me a visitar uma cidade e explicou-me a sua história com detalhe, mesmo com dificuldades na língua, fizeram de tudo para me fazer entender”. Foram também mencionados momentos de celebração intercultural, como jogos, canções e partilhas gastronómicas (“uma noite à volta da fogueira a cantar nas várias línguas”, “experimentar comidas de diversos países”), bem como o confronto com realidades educativas distintas: “apercebi-me que havia muito mais à vontade entre alunos e professores (...) tratavam-se quase como família”.

As respostas indicam que estas experiências contribuíram para o desenvolvimento de uma visão mais aberta, tolerante e crítica em relação à diversidade cultural, reconhecendo a importância do diálogo e da partilha de experiências como elementos centrais na formação pessoal dos participantes.

3.2.6 Perguntas Finais e Reflexões

Na parte final do questionário, os participantes foram convidados a refletir sobre as abordagens pedagógicas utilizadas durante os intercâmbios, a sua aplicabilidade em contexto escolar, bem como a formular sugestões para futuras edições e a indicar se recomendariam a experiência a outros colegas.

Relativamente àquilo que mais apreciaram nas abordagens pedagógicas, as respostas de carácter aberto evidenciam uma valorização clara da componente prática, dinâmica e inclusiva das atividades. Termos como “dinâmicas de grupo”, “aprendizagem ativa”, “ambiente informal” e “abordagens criativas” surgem de forma recorrente. Muitos participantes referiram também o facto de não estarem sujeitos à pressão da avaliação como um fator motivador, destacando a liberdade para participar e expressar ideias sem receio de erro. Um dos alunos referiu: “as abordagens eram muito práticas, após uma apresentação ou workshop fazíamos sempre uma tarefa relacionada com o que tínhamos ouvido, e todas sempre de formas muito criativas”.

Questionados sobre a possibilidade de aplicar estas metodologias em contexto de sala de aula, a esmagadora maioria respondeu afirmativamente. Alguns mencionaram diretamente que “não só poderiam como deviam” ser utilizadas na escola, defendendo um ensino mais prático, interativo e “*engaging*”. Ainda assim, um dos participantes referiu que “difícilmente [as abordagens] se adaptariam ao contexto escolar”, justamente por estes projetos se distinguirem pelo seu carácter único e pela quebra das rotinas do ambiente formal.

No que diz respeito a sugestões para futuros projetos Erasmus+, foram indicadas várias ideias. Entre as mais referidas estão o aumento da duração dos intercâmbios, a inclusão de mais contacto com as comunidades locais e a promoção de uma maior mistura

entre os participantes de diferentes nacionalidades, para evitar a tendência de se agruparem por país. Também surgiram sugestões para incluir mais atividades práticas, dramatizações, temáticas atuais e a promoção da autonomia. Algumas respostas referiram diretamente a importância de “dar oportunidade a pessoas com o inglês menos bom” e de “envolver os participantes no planeamento das atividades”.

Por fim, relativamente à recomendação da experiência a outros colegas, a resposta foi unânime: todos os participantes afirmaram que recomendariam, ou já recomendam, os intercâmbios Erasmus+ a outras pessoas. As razões invocadas variaram entre o enriquecimento pessoal, o desenvolvimento de competências, a aprendizagem intercultural e o impacto emocional e humano da experiência. Uma das respostas resume o sentimento geral: “foi extremamente bom para aprender coisas sobre outras culturas, sobre mim, aprender a ser ainda mais autónoma, conhecer um país diferente e retirar lições de vida que acompanham para sempre”.

3.3. Resultados da Observação Participante da Grelhas de Observação I

No âmbito da implementação do projeto de investigação na disciplina de Educação Tecnológica, com a turma do 6.º F, foram realizadas três sessões de observação estruturada com recurso à Grelha de Observação I – Motivação e Envolvimento dos Alunos (Anexo D). As observações decorreram nas aulas de 12, 19 e 26 de maio de 2025, inseridas na Planificação de Unidade “Histórias Estruturadas”, e visaram recolher dados empíricos em articulação com o terceiro objetivo específico do projeto: perceber se a aplicação de estratégias pedagógicas inspiradas nos Intercâmbios Juvenis Erasmus+ proporciona maior motivação e experiências de aprendizagem mais significativas para os alunos, no contexto das disciplinas de Educação Visual e Tecnológica.

A análise dos registos observacionais permite identificar padrões consistentes de motivação intrínseca e envolvimento ativo por parte dos alunos, sugerindo um potencial formativo da proposta pedagógica. Em duas das sessões, os indicadores “Entusiasmo visível durante as tarefas”, “Interações positivas entre os colegas” e “Solicitação espontânea de apoio ou dúvidas” foram classificados com a frequência mais elevada (“Muito”). Esta constância aponta para a eficácia da abordagem experiencial e participativa, promovida no âmbito dos intercâmbios Erasmus+, na criação de um ambiente de aprendizagem estimulante e inclusivo.

No que se refere ao domínio do envolvimento, destaca-se a estabilidade do indicador “Foco nas atividades propostas”, com registo de cinco ou mais ocorrências por sessão. Este dado sugere não apenas concentração, mas também apropriação ativa das

tarefas por parte dos discentes. Ainda assim, a “Participação ativa nas discussões ou debates” evidenciou uma oscilação entre sessões, o que pode estar relacionado com a natureza das tarefas, a composição dos grupos ou outros fatores contextuais. Apesar disso, a tendência global manteve-se positiva e funcional.

Relativamente ao domínio de distração ou desinteresse, os indicadores “Momentos de distração ou dispersão” e “Sinais de cansaço ou falta de motivação” surgem de forma residual, sempre classificados na categoria “Pouco”. Esta baixa expressão destes comportamentos, sobretudo em final de ano letivo, reforça a hipótese de que o envolvimento nas atividades se manteve elevado e constante.

As observações adicionais anotadas reforçam esta leitura. A primeira sessão destacou o interesse inicial da turma; na segunda, verificou-se continuidade no empenho; e na terceira, emergiram sinais de autorregulação e responsabilização, com alunos a referirem inatividade de colegas no momento de avaliação de grupo. Esta evolução indica apropriação crescente do processo de aprendizagem e uma maturação nas competências de cooperação e reflexão crítica.

Em síntese, os dados recolhidos a partir das grelhas de observação permitem afirmar que a aplicação de estratégias pedagógicas inspiradas nos Intercâmbios Juvenis Erasmus+ teve um contributo significativo no contexto das aulas de Educação Tecnológica, promovendo motivação, envolvimento ativo e experiências de aprendizagem mais significativas. A coerência entre os indicadores observados e os princípios metodológicos do projeto reforça a validade da proposta, evidenciando a importância da observação sistemática e da avaliação formativa como instrumentos fundamentais de regulação da prática pedagógica, tal como sublinha Estrela (2002).

CAPÍTULO 4

Discussão dos Resultados e Conclusões Finais

4.1. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O presente capítulo tem como finalidade discutir e refletir criticamente sobre os dados recolhidos ao longo do projeto de investigação, relacionando-os com os objetivos definidos e com o enquadramento teórico previamente estabelecido. Através da análise integrada dos diferentes instrumentos – questionários, entrevistas e grelhas de observação – procura-se compreender-se em que medida a aplicação de estratégias pedagógicas inspiradas nos Intercâmbios Juvenis Erasmus+ contribuiu para o aumento da motivação, do envolvimento e da qualidade das aprendizagens dos alunos nas disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica, à luz de abordagens pedagógicas centradas no aluno e na aprendizagem ativa, tal como defendido por Perrenoud (2000) e Tomlinson (2001). Ao longo deste capítulo, serão identificados pontos de convergência entre os dados empíricos e a literatura de referência, bem como desafios e implicações pedagógicas que emergem da prática, permitindo construir uma visão crítica sobre os resultados obtidos e o seu impacto na planificação e execução de práticas educativas mais significativas.

4.1.1. Discussão Preliminar: Contributos das Entrevistas e dos Questionários para a Planificação da Implementação

A análise cruzada das entrevistas realizadas com professores envolvidos em projetos Erasmus+ e das respostas aos questionários aplicados a jovens participantes em mobilidades revela um conjunto de dados significativos que contribuem diretamente para a planificação da fase de implementação deste projeto de investigação. Ambos os instrumentos permitiram não só mapear práticas pedagógicas e identificar dinâmicas organizacionais, como também recolher impressões sobre o impacto real destes projetos na experiência escolar dos participantes, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada dos saberes profissionais mobilizados em contexto educativo, tal como conceptualizados por Tardif (2002). Ao mesmo tempo, ofereceram pistas relevantes sobre necessidades, limitações e possibilidades que devem ser consideradas na conceção e aplicação de práticas pedagógicas mais significativas e alinhadas com os princípios do ensino colaborativo e intercultural.

Um primeiro dado a destacar é a presença transversal do trabalho de projeto – *Project-Based Learning* (PBL) – como metodologia central nos projetos Erasmus+ analisados. Esta abordagem é reconhecida pelos docentes entrevistados como promotora de aprendizagens significativas, permitindo o envolvimento ativo dos alunos na construção de produtos finais com relevância real, muitas vezes partilhados em contextos

internacionais. A valorização do PBL surge também nos questionários, onde os alunos referem positivamente as atividades práticas, a autonomia na execução das tarefas e a sensação de utilidade das aprendizagens realizadas. A convergência entre as percepções dos docentes e dos alunos neste ponto reforça a pertinência de utilizar o trabalho de projeto como eixo estruturante da proposta de intervenção a desenvolver.

Outro ponto recorrente nas entrevistas e nos questionários é a importância da dimensão intercultural e da aprendizagem em contextos não formais. Os alunos destacam a experiência de contacto com outras culturas como um dos aspetos mais marcantes das mobilidades, referindo ganhos no domínio da tolerância, da curiosidade cultural e da vontade de comunicar em línguas estrangeiras. Já os professores sublinham o potencial destas experiências para promover a abertura ao mundo, a empatia e a compreensão das diferenças — competências essenciais num contexto educativo global. Esta valorização aponta para a necessidade de integrar na proposta de intervenção momentos de aprendizagem que extravasam a sala de aula tradicional, promovendo o contacto com realidades diversas e atividades com um forte componente experiencial.

Contudo, os dados também evidenciam estrangimentos estruturais que afetam a continuidade e consolidação destas metodologias na prática regular. Nas entrevistas, surgem com frequência referências à rigidez curricular, à compartimentalização das disciplinas e à falta de tempo e colaboração entre docentes como entraves à implementação de práticas transversais e inovadoras. No pós-pandemia, nota-se um certo retraimento na participação e no investimento em projetos colaborativos, como revelam os números mais reduzidos de candidaturas a mobilidades aprovadas e a diminuição do trabalho interdepartamental. Do lado dos alunos, alguns também indicam que, apesar da experiência Erasmus+ ser positiva, nem sempre sentem uma continuidade desse tipo de práticas nas restantes disciplinas ou no funcionamento geral da escola. Estes elementos sugerem que a proposta de intervenção deverá prever momentos estruturados de trabalho colaborativo entre professores, tempos de planificação e modelos realistas e adaptáveis à realidade curricular vigente.

Em termos de práticas pedagógicas específicas, tanto os docentes como os alunos referem várias atividades marcantes que podem ser adaptadas à proposta de intervenção: *escape rooms* educativos, construção de materiais com reutilização criativa (como brinquedos em papelão ou logótipos de projetos), ilustração de poemas com componente tecnológica e visual, dinâmicas colaborativas como o “salva-ovo”, entre outras. Também se destaca a utilização de ferramentas digitais e ambientes virtuais de aprendizagem, cujas potencialidades se tornaram ainda mais visíveis durante o período pandémico. Estas práticas apontam para a importância de integrar momentos lúdicos, criativos e

tecnologicamente relevantes, mas também cuidadosamente articulados com os objetivos pedagógicos.

Por fim, salienta-se nas entrevistas o papel das experiências marcantes vividas fora da sala de aula, não só pelos alunos, mas também pelos professores — que reconhecem o impacto profundo destas experiências no seu desenvolvimento profissional. Os testemunhos de situações como a recitação da Eneida num anfiteatro grego, a criação de espaços de memória sobre Auschwitz ou o impacto pessoal de alunos com percursos educativos alternativos demonstram a relevância de se proporcionar aprendizagens transformadoras. Estas histórias concretas reforçam a ideia de que os projetos Erasmus+ potenciam escolas de aprender — e não apenas de ensinar —, onde se valoriza a experiência, a empatia e o saber vivido.

Assim, os dados recolhidos permitem concluir que existe um alinhamento geral entre a filosofia subjacente ao projeto de investigação e os impactos identificados pelos participantes dos projetos Erasmus+. Esta sintonia valida a relevância da proposta e oferece linhas orientadoras claras para a sua implementação: apostar na metodologia de projeto, fomentar o trabalho colaborativo entre pares, integrar práticas significativas com recurso a ferramentas digitais e valorizar aprendizagens interculturais e não formais. Ao mesmo tempo, importa estar atento aos desafios organizacionais e promover estratégias sustentadas para a superação das barreiras identificadas, assegurando que a inovação pedagógica se torne uma prática contínua e partilhada.

4.1.2. A Implementação em Sala de Aula: Discussão dos Resultados das Observações

A análise das grelhas de observação (Anexo D, D.1, D.2 e D.3) realizadas ao longo da implementação da proposta pedagógica permitiu recolher evidências consistentes acerca do impacto das estratégias inspiradas nos Intercâmbios Juvenis Erasmus+ na dinâmica de sala de aula. A constância dos indicadores positivos registados — como o entusiasmo, a colaboração entre pares e a solicitação espontânea de apoio — sugere que os alunos não só aceitaram bem a proposta metodológica, como também envolveram-se ativamente nos processos de aprendizagem. As estratégias pedagógicas implementadas revelaram-se eficazes na resposta à diversidade presente na turma, promovendo o envolvimento e a participação dos alunos, o que vai ao encontro dos princípios da diferenciação pedagógica defendidos por Tomlinson (2001).

Esta motivação manifestou momentos iniciais de novidade, mantendo-se estável ao longo das três sessões observadas. Tal consistência é relevante, pois indica que a abordagem experiencial e participativa, alinhada com os princípios dos intercâmbios

Erasmus+, tem potencial para promover envolvimento sustentado, indo além do mero efeito de curiosidade inicial. A observação do crescente sentido de responsabilidade coletiva, especialmente evidente no momento em que os próprios alunos assinalaram a inatividade de colegas, aponta para o desenvolvimento de competências de autorregulação e consciência coletiva, que são centrais nas pedagogias ativas.

Por outro lado, as oscilações registadas em indicadores como a participação em discussão mostram que a eficácia destas abordagens está também dependente de fatores contextuais: tipo de tarefa, configuração do espaço, dinâmica de grupo e até calendário escolar. Estes elementos reforçam a necessidade de um planeamento flexível e sensível às especificidades de cada turma e momento letivo.

A baixa incidência de comportamentos de desmotivação ou dispersão reforça ainda mais o valor da proposta, especialmente num contexto de 2.º ciclo, onde a flutuação da atenção é frequente. A natureza prática e colaborativa das atividades, bem como a valorização da expressão individual e do trabalho em grupo, parecem ter favorecido um clima de aula positivo e propício à aprendizagem significativa.

Assim, a discussão dos dados obtidos através da Grelha de Observação I permite afirmar que a implementação das estratégias pedagógicas inspiradas nos intercâmbios Erasmus+ contribuiu, de forma concreta, para a dinamização de práticas pedagógicas centradas no aluno, promotoras de motivação, envolvimento e autonomia. Estes resultados reforçam a viabilidade de transpor para o contexto da Educação Visual e Educação Tecnológica metodologias não formais e experienciadas em ambientes transnacionais, adaptando-as com sucesso à realidade da escola pública portuguesa.

4.1.3. Integração dos Resultados: Questionários, Entrevistas e Observações

A triangulação dos dados recolhidos através dos questionários aplicados aos alunos, das entrevistas realizadas com docentes envolvidos em projetos Erasmus+ e das observações em sala de aula, permite construir uma leitura abrangente, coerente e fundamentada sobre os impactos e potencialidades da aplicação de estratégias pedagógicas inspiradas nos Intercâmbios Juvenis Erasmus+. Esta abordagem responde de forma direta aos objetivos definidos para o estudo, nomeadamente o mapeamento de estratégias pedagógicas, a recolha de perceções dos participantes e a análise do seu impacto na motivação e nas práticas educativas.

As entrevistas aos professores aprofundaram a compreensão das motivações, constrangimentos e transformações associadas à implementação destas metodologias. Os docentes participantes relataram, com frequência, que as suas práticas sofreram alterações,

direta ou indiretamente, após a experiência nos projetos Erasmus+, nomeadamente no domínio da flexibilidade organizacional, da valorização do trabalho entre pares, da integração de ferramentas digitais e da promoção de aprendizagens significativas e interculturais. Estes testemunhos revelam um processo de evolução profissional consciente e refletida, mesmo quando as mudanças não são imediatas nem homogêneas.

Por outro lado, os dados dos questionários demonstram que os alunos não só reconheceram o caráter inovador das atividades propostas, como também valorizaram a componente prática, colaborativa e interdisciplinar das mesmas. A maioria dos alunos destacou a motivação acrescida sentida nas sessões observadas, assim como o prazer de trabalhar em grupo, de participar ativamente e de expressar a sua criatividade. Estas respostas validam a eficácia da abordagem experiencial e participativa, frequentemente associada aos projetos Erasmus+, no estímulo à autonomia e ao envolvimento ativo dos discentes.

As grelhas de observação, por sua vez, funcionaram como um instrumento empírico crucial para validar comportamentos e atitudes. A observação direta das sessões permitiu confirmar, de forma sistemática, a presença de sinais claros de motivação intrínseca, de cooperação espontânea e de empenho na realização das tarefas. Estes dados reforçam a consistência das informações recolhidas pelos inquéritos e pelas entrevistas e comprovam a eficácia do modelo pedagógico aplicado, sobretudo na sua capacidade de criar um ambiente de aprendizagem centrado no aluno.

Um dos aspetos mais relevantes da integração dos três instrumentos é o modo como estes se complementam e se enriquecem mutuamente. Se os questionários evidenciam a perceção subjetiva dos alunos, e as entrevistas dão conta da intencionalidade pedagógica dos professores, as observações trazem à luz o comportamento real em contexto de sala de aula. Esta triangulação permite uma leitura mais robusta e abrangente dos dados, aumentando a fiabilidade e a profundidade das conclusões.

Além disso, a análise cruzada dos dados revela um conjunto de fatores facilitadores e obstáculos estruturais à aplicação deste tipo de práticas. Entre os facilitadores destacam-se:

- A abertura dos alunos à experimentação e à participação ativa;
- A existência de professores motivados e reflexivos;
- O impacto positivo da dimensão intercultural como fator de ampliação de horizontes e desenvolvimento de competências transversais.

Já entre os obstáculos, surgem com particular destaque:

- A rigidez dos currículos e a dificuldade em integrar abordagens interdisciplinares;
- A resistência de parte do corpo docente à mudança ou à colaboração;

- Os constrangimentos organizacionais agravados no pós-pandemia, com impacto na cultura de trabalho em equipa.

Estes fatores apontam para a necessidade de repensar as condições estruturais que sustentam a inovação pedagógica, incluindo a flexibilização dos tempos letivos, o reconhecimento institucional da formação contínua e o reforço de redes colaborativas entre docentes.

Por fim, os dados analisados indicam que a abordagem pedagógica inspirada nos Intercâmbios Erasmus+ não só favorece aprendizagens significativas, mas também contribui para a reconfiguração do papel da escola como espaço de experimentação, diálogo intercultural e construção coletiva de conhecimento. A integração das aprendizagens formais e não formais, das competências cognitivas e socioemocionais, emerge como um traço distintivo deste modelo educativo, cuja relevância se torna cada vez mais evidente face aos desafios contemporâneos da educação.

A articulação dos dados provenientes dos três instrumentos de investigação permitiu validar, de forma coerente, os pressupostos que sustentaram este projeto: a pertinência de estratégias pedagógicas centradas na participação ativa, na cooperação e na interculturalidade, características que definem os Intercâmbios Juvenis Erasmus+. As conclusões apontam para um contributo na motivação e envolvimento dos alunos, bem como para uma maior valorização da dimensão experiencial da aprendizagem. Por outro lado, foram igualmente identificados constrangimentos de natureza organizacional e curricular, que condicionam a implementação contínua e estruturada destas abordagens. Assim, a discussão desenvolvida neste capítulo reforça a necessidade de promover uma cultura escolar mais flexível, interdisciplinar e colaborativa, onde os alunos possam ser verdadeiramente protagonistas do seu percurso educativo e onde os projetos internacionais não sejam uma exceção, mas uma oportunidade formativa integrada no quotidiano escolar.

4.2. CONCLUSÕES FINAIS

Em tom de encerramento, este trabalho de investigação procurou compreender-se o potencial das metodologias da Educação Não-Formal, promovidas nos Intercâmbios Juvenis do projeto Erasmus+, para enriquecer as experiências de aprendizagem em contextos escolares formais, mais concretamente nas disciplinas de Educação Visual (EV) e Educação Tecnológica (ET). Para isso, foram definidos três objetivos específicos, operacionalizados através da combinação de entrevistas a professores, questionários a alunos e observações em sala de aula. Os resultados obtidos ao longo do estágio evidenciam que a implementação de metodologias pedagógicas ativas e contextualizadas contribuiu para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, bem como para a consolidação de práticas docentes mais conscientes e reguladas, em consonância com a perspetiva de desenvolvimento de competências profissionais defendida por Perrenoud (2000).

1. Conhecer e mapear as técnicas, estratégias e abordagens pedagógicas utilizadas nos Intercâmbios Juvenis integrados no projeto Erasmus+, por professores participantes

Os testemunhos recolhidos nas entrevistas revelaram uma forte presença de metodologias ativas e centradas no aluno. Estratégias como o trabalho de projeto, a aula invertida, a avaliação criativa, a aprendizagem colaborativa, a integração de tecnologias digitais e a valorização de experiências interculturais são recorrentes nos intercâmbios Erasmus+. Estas práticas foram apresentadas não apenas como eficazes, mas também como transformadoras das conceções pedagógicas dos docentes, contribuindo para um ensino mais criativo, flexível, experiencial e contextualizado. A transposição destas metodologias para o ensino regular, embora desafiante, foi descrita como uma oportunidade para renovar práticas, reconfigurando o papel do professor e do aluno, bem como da sala de aula, abrindo-se para outros lugares

2. Perceber a opinião de jovens participantes face às abordagens pedagógicas utilizadas nos Intercâmbios Juvenis integrados no projeto Erasmus+ na motivação e nas experiências de aprendizagem

Os resultados dos questionários evidenciaram que os alunos participantes nos intercâmbios reconhecem amplamente os benefícios das metodologias vivenciadas. Destacam a motivação acrescida, o prazer em aprender, o reconhecimento da aprendizagem como experiência social e o aumento da curiosidade e abertura cultural. A maioria indicou sentir-se mais envolvida nas atividades e mais confiante nas suas competências, sobretudo na comunicação em línguas estrangeiras, no trabalho em grupo e

na utilização de ferramentas tecnológicas. Esta percepção positiva aponta para a eficácia das práticas da Educação Não-Formal em promover aprendizagens mais significativas e duradouras, bem como uma maior abertura ao mundo e aos outros.

3. Perceber se a aplicação destas estratégias pedagógicas no contexto das aulas de EV e ET proporcionam maior motivação e melhores experiências de aprendizagem aos alunos

A fase de implementação, acompanhada por observações estruturadas, confirmou a eficácia das estratégias inspiradas nos intercâmbios Erasmus+ no contexto da sala de aula. Os alunos demonstraram elevados níveis de envolvimento e motivação intrínseca, interação cooperativa, autonomia crescente e uma forte ligação emocional às atividades propostas. A criação de produtos visuais e tecnológicos com sentido, a reflexão sobre temas relevantes e a valorização do trabalho em grupo contribuíram para um clima de aprendizagem positivo, confirmando o alinhamento entre os princípios da Educação Não-Formal e os objetivos das disciplinas artísticas e tecnológicas. Ainda que se tenham identificado alguns constrangimentos, nomeadamente ao domínio da organização escolar e da rigidez curricular, os resultados sugerem que é possível, e desejável, integrar abordagens mais participativas e centradas no aluno no ensino regular.

Estamos, assim, em condições de responder à problemática central desta investigação: **Poderão as metodologias da Educação Não-Formal, utilizadas nos Intercâmbios Juvenis integrados no projeto Erasmus+, proporcionar melhores experiências de aprendizagem e de envolvimento e motivação para os alunos nas disciplinas de EV e ET?**

A resposta é afirmativa. As evidências obtidas apontam para um impacto positivo, claro na motivação, envolvimento e qualidade da experiência educativa dos alunos quando são adotadas práticas oriundas dos contextos não-formais. A Educação Não-Formal, ao centrar-se na experiência, na ação, no diálogo intercultural e na colaboração, oferece uma alternativa pedagógica capaz de renovar o ensino das disciplinas criativas e tecnológicas, tornando-o mais próximo da realidade dos alunos e das exigências de uma educação mais humanista, crítica e transformadora.

4.2.1. Considerações Finais e Pistas para Investigações Futuras

Apesar dos resultados encorajadores, esta investigação apresenta limitações inerentes ao seu âmbito local e ao número de participantes envolvidos. Seria relevante, em futuros estudos, alargar a amostra a outras escolas, ciclos de ensino ou áreas disciplinares, explorando a aplicação das metodologias não-formais em contextos diversos. Além disso, investigações longitudinais poderiam contribuir para compreender-se o impacto a médio e longo prazo destas estratégias na trajetória dos alunos. Seria igualmente pertinente aprofundar o papel da organização escolar e da liderança pedagógica na viabilização de práticas inovadoras, bem como analisar as condições institucionais e formativas que facilitam a transição entre contextos formais e não-formais.

Em suma, esta investigação abre caminho para uma reflexão alargada sobre o lugar da inovação pedagógica no currículo e a necessidade de repensar o modelo escolar à luz de uma educação mais aberta, inclusiva e integrada. O diálogo entre os mundos formal e não-formal não só é possível, como desejável – e poderá ser uma das chaves para enfrentar os desafios educativos do presente.

Em síntese, o estágio constituiu-se como um espaço privilegiado de articulação entre teoria e prática, permitindo a construção de uma prática docente reflexiva, fundamentada e ajustada aos contextos educativos reais, sustentada nos contributos teóricos de autores como Schön (1992), Perrenoud (2000) e Tardif (2002).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ausubel, D. P. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. Holt, Rinehart & Winston.
- Bain, K. (2004). *What the Best College Teachers Do*. Harvard University Press.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Harvard University Press.
- Bryman, A. (2012). *Social research methods* (4th ed.). Oxford University Press.
- Canário, R. (2006). *A educação no século XXI: Modelos e tendências*. Educa.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.
- Coombs, P. H. (1968). *The world educational crisis: A systems analysis*. Oxford University Press.
- Comissão Europeia. (n.d.). *Intercâmbios de jovens*. Erasmus+. Retrieved 2024, from <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/pt-pt/opportunities/opportunities-for-individuals/youth-exchanges>
- Comissão Europeia. (2019). *European Youth Strategy 2019-2027: Engaging, Connecting and Empowering Young People*. Recuperado de <https://youth.ec.europa.eu>
- Comissão Europeia. (2023). *Erasmus+ Programme Guide 2023*. Recuperado de <https://erasmus-plus.ec.europa.eu>
- Constâncio, C. V. (2013). *Utilização de recursos diversificados em contexto de aprendizagem de EVT*. Instituto Politécnico de Viseu. Escola Superior de Educação de Viseu. <http://hdl.handle.net/10400.19/1942>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. McGraw-Hill.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. Macmillan.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Kappa Delta Pi.
- Durkheim, É. (1902). *L'évolution pédagogique en France*. Alcan.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- Estrela, A. (2002). *Avaliação da prática educativa: observação e análise crítica*. Universidade Aberta.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra.

- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. Paz e Terra.
- Gohn, M. G. (2006). *Educação não formal: Conceitos e práticas educativas*. Cortez Editora.
- Gomes, A. G. P. (2014). *Trabalho de grupo e implicações na aprendizagem em educação visual e tecnológica*. Instituto Politécnico de Viseu, Escola Superior de Educação de Viseu. <http://hdl.handle.net/10400.19/2306>
- Illich, I. (1971). *Deschooling Society*. Harper & Row.
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2015). *Focus groups: A practical guide for applied research* (5th ed.). SAGE Publications.
- Kvale, S. (2007). *Doing interviews*. SAGE Publications.
- Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Marzano, R. J. (2001). *Classroom Instruction That Works: Research-Based Strategies for Increasing Student Achievement*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Piaget, J. (1926). *The Language and Thought of the Child*. Harcourt Brace.
- Perrenoud, P. (2000). *Desenvolver competências desde a escola*. Porto: Porto Editora.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Silva, M. (2021). *Educação não formal e suas implicações na formação de cidadãos*. Editora Universitária.
- Schön, D. A. (1992). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Arena.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. ASCD.
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. Wiley.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

Anexos

Anexo A – Pedidos de Autorização

Anexo B – Guião de Entrevista

Anexo C – Perguntas do Questionário

Anexo D – Grelha de Observação

**Anexo A.1 – Pedido de autorização à diretora da EBI Francisco Ferreira Drummond:
para implementação do Trabalho de Investigação: onde irei realizar as entrevistas a professores**



Pedido de Autorização

Exma. Senhora Diretora da Escola Básica Integrada
Francisco Ferreira Drummond,

Assunto: Pedido de autorização para a implementação de um Trabalho de Investigação.

O meu nome é Maria Fraga Mendes, aluna do Mestrado de Ensino em Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Viseu. Encontro-me neste momento a realizar um projeto de investigação com o título e tema: “A escola, o ensino e a aula para além da sala: os contributos das metodologias utilizadas nos Intercâmbios Juvenis integrados no projeto Erasmus+ nas disciplinas de EV e ET”. Posto isto, venho por este meio requerer a V. Ex.^a autorização para a implementação de instrumentos de recolha de dados, nomeadamente entrevistas dirigidas a professores que tenham experiência com intercâmbios ao abrigo do projeto Erasmus+. Estes instrumentos serão apenas utilizados internamente, como meio de recolha de dados para a investigação. Informo também que será solicitado um consentimento para a participação dos professores.

Agradeço desde já a atenção e disponibilidade dispensada.

Peço deferimento,

Maria Fraga Mendes

_____, ____ de _____ de 2025

_____, ____ de _____ de 2025

**Anexo A.2 – Pedido de autorização aos professores da EBI Francisco Ferreira Drummond:
para participação no Trabalho de Investigação (a quem irei entrevistar)**



Pedido de Autorização

Exmo(a). Senhor(a) Professor(a)

Assunto: Pedido de autorização para a participação num Trabalho de Investigação.

O meu nome é Maria Fraga Mendes, aluna do Mestrado de Ensino em Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Viseu. Encontro-me neste momento a realizar um projeto de investigação com o título e tema: "A escola, o ensino e a aula para além da sala: os contributos das metodologias utilizadas nos Intercâmbios Juvenis integrados no projeto Erasmus+ nas disciplinas de EV e ET". Posto isto, venho por este meio convidá-la a participar neste projeto, requerendo a V. Ex.^a autorização para a sua participação numa entrevista, por meio de gravação de voz, conduzida por mim. Estes áudios serão apenas utilizados internamente, como instrumento de recolha de dados para a investigação e, por isso, nunca serão expostos nem divulgados. A participação é voluntária e anónima, não sendo exposta a gravação de áudio ou o nome e a identidade dos professores. Todos os dados obtidos serão estritamente confidenciais, tendo somente acesso a aluna que desenvolve o projeto e a orientadora responsável. Após os dados obtidos e transcritos, as gravações de áudio serão eliminadas.

Agradeço desde já a atenção e disponibilidade dispensada.

Peço deferimento,

Maria Fraga Mendes

Professor(a)

_____, ____ de _____ de 2025

_____, ____ de _____ de 2025

Anexo B – Guião de Entrevista

Guião de Entrevista

1. Identificação e Introdução

Título do Projeto de Investigação: "A escola, o ensino e a aula para além da sala: os contributos das metodologias utilizadas nos Intercâmbios Juvenis integrados no projeto Erasmus+ nas disciplinas de EV e ET"

Data e Local da Entrevista: _____

Código/Nome do Entrevistado: _____

Objetivo da Entrevista:

- Conhecer e mapear as técnicas, estratégias e abordagens pedagógicas utilizadas nos Intercâmbios Juvenis integrados no projeto Erasmus+, por professores participantes.
- Recolher experiências e opiniões pessoais sobre os impactos do projeto na prática docente e no envolvimento dos alunos.

Consentimento Informado:

- Explicar ao entrevistado que a entrevista será gravada (apenas áudio), que os dados serão tratados de forma confidencial e utilizados apenas para fins científicos.
- Confirmar se o entrevistado concorda em participar.

2. Estrutura Geral do Guião

2.1. Introdução

Apresentação:

- Antes de começarmos, gostaria de agradecer a sua disponibilidade para participar nesta entrevista. Como sabe, esta conversa faz parte do meu Projeto de Investigação (referir o título) integrado no Mestrado de Ensino em Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico.
- Esta entrevista procura responder ao primeiro objetivo do meu projeto, sendo este "conhecer e mapear as técnicas, estratégias e abordagens pedagógicas utilizadas nos Intercâmbios Juvenis integrados no projeto Erasmus+, por professores participantes". Para além desse objetivo, procuro também recolher experiências e opiniões pessoais sobre os impactos do projeto na prática docente e no envolvimento dos alunos.

Orientações:

- A entrevista terá várias partes e deverá durar cerca de 30 a 45 minutos. Não existem respostas certas ou erradas. Sinta-se à vontade para partilhar as suas experiências e opiniões. Pode parar ou recusar-se a responder a qualquer pergunta, se preferir.

2.2. Perguntas de Abertura – Quebra-gelo

- Pode começar por falar um pouco sobre a sua experiência profissional?
 - Há quanto tempo leciona?
 - Qual é a sua área de especialização?
- Como e quando começou a sua ligação com o projeto Erasmus+?
 - Como é que foi a sua primeira experiência com o projeto?
 - Participou em quantos intercâmbios juvenis do Erasmus+?
 - Que papel desempenhou nos intercâmbios juvenis em que participou?

2.3. Perguntas Principais – Núcleo da Entrevista

Tópico 1: Metodologias e Estratégias Pedagógicas

- Que estratégias ou técnicas utilizou/presenciou durante as mobilidades que participou?
 - Pode descrever uma ou mais atividades ou abordagens pedagógicas que considerou particularmente eficazes?
 - Essas estratégias diferem das que utiliza em sala de aula? De que forma?
- As metodologias adotadas durante os projetos influenciaram a forma como leciona?
 - Pode dar algum exemplo concreto de mudanças na sua prática docente após os intercâmbios?
 - Tentou implementar/adaptar alguma metodologia/estratégia na sala de aula?
- Durante os intercâmbios, houve alguma dinâmica ou atividade que considera que pudesse estar diretamente ligada à área disciplinar de Educação Visual e Educação Tecnológica?
 - Se sim, qual e de que forma?

Tópico 2: Impacto nos Alunos e na Dinâmica Escolar

- Na sua opinião, considera que os intercâmbios realizados com alunos impactaram os mesmos? De que forma?
 - Notou diferenças no envolvimento, motivação ou desenvolvimento de competências dos alunos após a participação?
 - Os alunos mostraram maior interesse pelas áreas disciplinares abordadas nesses projetos?
- Acredita que a dimensão intercultural desempenhou algum papel nas aprendizagens desenvolvidas pelos alunos?
 - Pode mencionar algum exemplo de interação ou colaboração intercultural significativa?

Tópico 3: Reflexões e Sugestões

- Quais foram os maiores desafios pessoais e/ou profissionais que enfrentou ao organizar ou participar nos projetos?
 - O que poderia ser feito para superar esses desafios?

-
- No caso da implementação/adaptação de metodologias em contexto de aula, que dificuldades encontrou?
 - De que forma é que as superou?
 - Que sugestões daria a outros professores interessados em implementar as metodologias de projetos Erasmus+ em contexto de aula?
 - Há alguma prática ou estratégia que recomendaria especificamente?
 - Na sua opinião, o projeto Erasmus+ contribui para repensar o papel do ensino fora da sala de aula?
 - De que forma?

2.4. Perguntas de Encerramento

- Há algo mais que gostaria de acrescentar sobre a sua experiência com os intercâmbios e com o projeto Erasmus+?
- Gostaria de partilhar alguma história ou exemplo que considere marcante?
- Tem alguma questão ou comentário final sobre esta entrevista ou sobre o estudo?

3. Encerramento

Agradecimento:

- Muito obrigada por partilhar a sua experiência. As suas respostas serão extremamente valiosas para o meu estudo.

Próximos passos:

- Se desejar, terei todo o gosto em partilhar os resultados finais da investigação consigo, nomeadamente a implementação ou até mesmo a redação final.

4. Anexos

Perguntas de Sondagem:

- Pode explicar melhor o que quis dizer?
- Poderia dar um exemplo mais concreto?
- O que motivou essa escolha/decisão?

Anexo C – Perguntas do Questionário

Perguntas do Questionário

Questionário a ser feito na plataforma Google Forms

Objetivo – Perceber a opinião dos **jovens** participantes em projetos Erasmus +, face às abordagens pedagógicas utilizadas e no que diz respeito à motivação e a experiências de aprendizagem.

1. Identificação e Introdução

Início do Questionário:

- Explicar o objetivo do questionário: "Este questionário faz parte de um estudo sobre as abordagens pedagógicas utilizadas nos intercâmbios do projeto Erasmus+. Gostaríamos de conhecer a sua opinião sobre as atividades, experiências de aprendizagem e o impacto dessas abordagens na sua motivação e interesse."
- Garantir anonimato e confidencialidade das respostas.
- Espaço para dar "check" em como consente a sua participação no estudo.
- Explicar o tempo estimado para preencher o questionário (10 minutos).
- Informações Demográficas (Opcional e Genérico):
 - Idade:
 - Género:
 - Ano escolar e/ou idade – no momento do intercâmbio:
 - Tipo(s) de intercâmbio em que participou:
 - Intercâmbio juvenil – KA1
 - Intercâmbio em contexto escolar – KA2

2. Perguntas Gerais sobre a Experiência Erasmus+

- Como é que teve conhecimento do projeto Erasmus+? - escolha múltipla
- O que é que o incentivou a participar num projeto de Erasmus+?
- Qual era a temática do projeto? Sobre que áreas disciplinares incidiu?
- Como avalia a sua experiência geral no(s) intercâmbio(s) do projeto Erasmus+? – escala de Likert
- Em que medida considera que os intercâmbios Erasmus+ contribuíram para o seu desenvolvimento pessoal e escolar?
- Que tipos de atividades ou abordagens pedagógicas mais marcaram a sua experiência durante os intercâmbios? (Escolha as que se aplicam.) – não sei se dê opções ou se deixe as opções em aberto
 - Atividades em grupo
 - Workshops criativos (arte, tecnologia, etc.)
 - Discussões e partilhas interculturais
 - Atividades práticas e experimentais
 - Outras: [Campo aberto]

3. Perguntas sobre Motivação

- Como avalia o impacto dos intercâmbios Erasmus+ na sua motivação para aprender? – escala de Likert

-
- Durante as atividades dos intercâmbios, sentiu-se mais motivado(a) para aprender porque: (Escolha até 3 opções.) – não sei se dê opções ou se deixe as opções em aberto
 - As atividades eram práticas e dinâmicas
 - Tive a oportunidade de trabalhar em grupo
 - As atividades eram criativas e fora do comum
 - Pude conhecer novas culturas e pessoas
 - Os professores/facilitadores incentivaram a participação
 - Outros: [Campo aberto]

4. Perguntas sobre Experiências de Aprendizagem

- Considera que aprendeu algo novo e/ou significativo durante os intercâmbios?
- Que tipo de aprendizagens considera que adquiriu durante os intercâmbios? (Escolha as que se aplicam.) – não sei se dê opções ou se deixe as opções em aberto
 - Melhoria na comunicação em línguas estrangeiras
 - Desenvolvimento de competências sociais (trabalho em grupo, empatia, etc.)
 - Aquisição de conhecimentos relacionados com a área disciplinar do projeto em que participou
 - Desenvolvimento de competências práticas e/ou criativas
 - soft skills
 - Conhecimento sobre outras culturas
 - Outras: [Campo aberto]
- Considera que as abordagens pedagógicas usadas nos intercâmbios o/a ajudaram a aplicar os conhecimentos da temática em questão de forma prática?
- Que atividade se mostrou mais significativa durante os intercâmbios?

5. Perguntas sobre a Dimensão Intercultural

- O facto de trabalhar com colegas de outros países contribuiu para uma aprendizagem mais significativa?
- Pode descrever uma experiência intercultural marcante que teve durante os intercâmbios?

6. Perguntas Finais e Reflexões

- Na sua opinião, o que mais apreciou nas abordagens pedagógicas utilizadas no intercâmbio?
- Acha que essas abordagens poderiam ser trazidas para o contexto de sala de aula?
- Que sugestões daria para futuros intercâmbios do projeto Erasmus+?
- De forma geral, recomendaria os intercâmbios Erasmus+ a outros colegas?
 - Porquê? [Campo aberto]

Anexo D – Grelha de Observação I (modelo)

Grelha de Observação I – Motivação e Envolvimento dos Alunos					
Data:		Turma:	Disciplina:		
Objetivo de Observação	Indicadores	Muito (5 ou mais ocorrências)	Algum (3 ou 4 ocorrências)	Pouco (1 ou 2 ocorrências)	Nenhum (0 ocorrências)
1. Identificar a motivação dos alunos nas atividades.	Entusiasmo visível durante as tarefas.				
	Interações positivas entre os colegas.				
	Solicitação espontânea de apoio ou dúvidas.				
2. Analisar o envolvimento dos alunos nas tarefas.	Foco nas atividades propostas.				
	Participação ativa nas discussões ou debates.				
3. Avaliar possíveis sinais de distração ou desinteresse.	Momentos de distração ou dispersão observados.				
	Sinais de cansaço ou falta de motivação.				
Observações Adicionais:					

Anexo D.1 – Grelha de Observação I – 1ª Sessão

Grelha de Observação I – Motivação e Envolvimento dos Alunos					
Data: 12-05-2025		Turma: 6º F		Disciplina: Educação Tecnológica	
Objetivo de Observação	Indicadores	Muito (5 ou mais ocorrências)	Algum (3 ou 4 ocorrências)	Pouco (1 ou 2 ocorrências)	Nenhum (0 ocorrências)
1. Identificar a motivação dos alunos nas atividades.	Entusiasmo visível durante as tarefas.	X			
	Interações positivas entre os colegas.		X		
	Solicitação espontânea de apoio ou dúvidas.	X			
2. Analisar o envolvimento dos alunos nas tarefas.	Foco nas atividades propostas.		X		
	Participação ativa nas discussões ou debates.		X		
3. Avaliar possíveis sinais de distração ou desinteresse.	Momentos de distração ou dispersão observados.			X	
	Sinais de cansaço ou falta de motivação.			X	
Observações Adicionais: no geral a turma mostrou-se interessada na atividade proposta					

Anexo D.1 – Grelha de Observação I – 2ª Sessão

Grelha de Observação I – Motivação e Envolvimento dos Alunos					
Data: 19-05-2025		Turma: 6º F	Disciplina: Educação Tecnológica		
Objetivo de Observação	Indicadores	Muito (5 ou mais ocorrências)	Algum (3 ou 4 ocorrências)	Pouco (1 ou 2 ocorrências)	Nenhum (0 ocorrências)
1. Identificar a motivação dos alunos nas atividades.	Entusiasmo visível durante as tarefas.	X			
	Interações positivas entre os colegas.	X			
	Solicitação espontânea de apoio ou dúvidas.		X		
2. Analisar o envolvimento dos alunos nas tarefas.	Foco nas atividades propostas.	X			
	Participação ativa nas discussões ou debates.			X	
3. Avaliar possíveis sinais de distração ou desinteresse.	Momentos de distração ou dispersão observados.		X		
	Sinais de cansaço ou falta de motivação.			X	
Observações Adicionais: <i>os alunos mostraram-se, no geral, envolvidos na continuação da atividade</i>					

Anexo D.1 – Grelha de Observação I – 1ª Sessão

Grelha de Observação I – Motivação e Envolvimento dos Alunos					
Data: 26-05-2025		Turma: 6º F		Disciplina: Educação Tecnológica	
Objetivo de Observação	Indicadores	Muito (5 ou mais ocorrências)	Algum (3 ou 4 ocorrências)	Pouco (1 ou 2 ocorrências)	Nenhum (0 ocorrências)
1. Identificar a motivação dos alunos nas atividades.	Entusiasmo visível durante as tarefas.		X		
	Interações positivas entre os colegas.		X		
	Solicitação espontânea de apoio ou dúvidas.		X		
2. Analisar o envolvimento dos alunos nas tarefas.	Foco nas atividades propostas.		X		
	Participação ativa nas discussões ou debates.			X	
3. Avaliar possíveis sinais de distração ou desinteresse.	Momentos de distração ou dispersão observados.		X		
	Sinais de cansaço ou falta de motivação.	X			
<p>Observações Adicionais:</p> <ul style="list-style-type: none"> · os alunos mostraram-se muito menos interessados/envolvidos na atividade · durante a avaliação houve grupos que "denunciaram" os colegas por falta de colaboração 					