

**DESENVOLVIMENTO DA CIDADANIA DIGITAL GLOBAL
DOS DOCENTES: CONTRIBUTOS
DOS PROJETOS INTERNACIONAIS DE INTERCÂMBIO**

Margarida Peixoto Marques

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Bragança para a obtenção do grau de mestre em TIC na Educação e Formação

Orientado por
Manuel Meirinhos

Bragança
2022

Agradecimentos

Concluído este trabalho gostaria de agradecer a todos quantos, de algum modo, contribuíram para que o conseguisse realizar, em especial:

A todos os professores do curso de mestrado com quem aprendi e cresci como pessoa e como profissional;

Aos meus colegas de mestrado de diversas áreas pelos bons momentos de partilha, de trabalho e de alguma diversão;

Ao Professor Manuel Meirinhos, pela orientação, apoio e encorajamento na realização deste trabalho, bem como pela oportunidade de realizar algo em que aliasse o dever ao prazer de fazer;

À direção do meu agrupamento de escolas, que desde sempre me incentivou e me facilitou o envolvimento em experiências e projetos internacionais;

Às minha amigas Fernanda Vicente e Sílvia Fernandes pelos momentos de companheirismo, de amizade, de partilha e de discussão, e sem as quais não teria sido possível realizar este percurso;

À minha amiga Olinda Martins por me ter incentivado a seguir por um caminho que pensava impossível e por todo o apoio e ajuda incondicionais ao longo destes dois anos;

Ao meu amigo Veríssimo Toste pelo apoio, ajuda e encorajamento e por estar sempre presente e pronto a ajudar;

Ao meu marido e aos meus filhos por toda a paciência demonstrada, e pela confiança e alento ao longo de mais este projeto;

Aos meus pais, e em especial ao meu pai que já partiu, dedico este trabalho e agradeço a oportunidade que sempre me deram de seguir em frente em cada caminhada.

A todos, muito obrigada!

Índice de conteúdo

Introdução.....	1
Contextualização da investigação	1
Motivação.....	3
Relevância do trabalho.....	5
Abordagem metodológica	6
Descrição do trabalho.....	7
1. Uma nova cidadania emergente.....	9
1.1. Cidadania digital	9
1.2. Educação para a cidadania digital	15
1.3. Cidadania global	19
1.4. Educação para a cidadania global.....	21
1.5. O advento de uma nova cidadania: a cidadania digital global	24
2. Competências docentes e educação para a cidadania digital global	29
2.1. Cidadania digital e competências docentes	29
2.2. Referenciais de competência digital docente.....	30
2.2.1. Referencial <i>ISTE Standards for Educators</i>	30
2.2.2. Referencial <i>DigCompEdu</i> – Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores.....	32
2.2.3. Referencial <i>UNESCO ICT Competency Framework for Teachers</i>	35
2.2.4. Referencial <i>Digital Competency Framework – Québec, Canadá</i>	37
2.2.5. Referencial <i>Professional Digital Competence Framework for Teachers</i> – Noruega.....	40
2.3. A importância das competências docentes para o desenvolvimento da cidadania digital global.....	42
3. A função dos projetos internacionais de intercâmbio para o desenvolvimento da cidadania digital global	45
3.1. Competência intercultural e intercâmbios educativos.....	45
3.1.1. A competência intercultural.....	45
3.1.2. Intercâmbios educativos	47
3.1.3. Intercâmbios educativos virtuais	48
3.1.4. O Programa <i>Erasmus+</i> , programa de mobilidade da União Europeia	51
3.2. Características dos intercâmbios educativos.....	52
4. Metodologia.....	57
4.1. Definição da finalidade de investigação.....	57
4.2. Objetivos de investigação.....	58
4.3. Opção metodológica	59

4.4. Instrumento de recolha de dados.....	60
4.5. Questões éticas	64
5. Apresentação e análise dos resultados.....	66
5.1. O contexto de envolvimento dos professores em projetos internacionais de intercâmbio	66
5.2. A função dos projetos internacionais de intercâmbio para o desenvolvimento da cidadania digital global	77
6. Conclusões	86
6.1. Conclusão	86
6.2. Limitações do estudo e propostas para estudos posteriores	90
Referencias bibliográficas	92
Anexos	99

Índice de figuras

Figura 1: As quatro categorias da cidadania digital	12
Figura 2: Modelo de competências para a cultura democrática	15
Figura 3: Modelo do Conselho da Europa para o desenvolvimento da competência digital	16
Figura 4: 9 Princípios orientadores da cidadania digital	17
Figura 5: Exemplo da combinação de um dos nove elementos de cidadania digital com os seus princípios orientadores	18
Figura 6: Modelo conceitual de cidadania global	20
Figura 7: Estrutura geral do guia Educação para a cidadania global.....	23
Figura 8: Representação do novo conceito de cidadania digital global	27
Figura 9: Padrões ISTE para educadores	31
Figura 10: Áreas e âmbito do DigCompEdu.....	32
Figura 11: Competências e áreas do DigComEdu e suas ligações	34
Figura 12: Referencial de Competências Digitais da Unesco para Educadores.....	36
Figura 13: Representação visual do Referencial de Competências Digitais do Québec...38	
Figura 14: Exemplo dos 3 níveis de desempenho em cada um dos elementos do Referencial de Competências Digitais do Québec	39
Figura 15: Nove etapas para planear uma atividade	40
Figura 16: Visualização do Referencial de Competência Digital Docente da Noruega	41
Figura 17: Matriz do Referencial de Competência Digital Docente da Noruega	41
Figura 18: Terminologia usada para iniciativas relacionadas com intercâmbios virtuais ..	49

Índice de tabelas

Tabela 1: Domínios da cidadania digital.....	17
Tabela 2: Princípios da cidadania digital global.....	26
Tabela 3: Relação dos objetivos com as questões do inquérito por questionário.....	64

Índice de gráficos

Gráfico 1: Distribuição dos respondentes por idade	66
Gráfico 2: Distribuição por gênero.....	67
Gráfico 3: Distribuição por países	68
Gráfico 4: Distribuição por habilitações acadêmicas	68
Gráfico 5: Distribuição por tempo de serviço.....	69
Gráfico 6: Distribuição por áreas de lecionação	70
Gráfico 7: Distribuição por níveis de ensino	70
Gráfico 8: Distribuição por número de projetos desenvolvidos	71
Gráfico 9: Distribuição por tipo de projetos desenvolvidos	72
Gráfico 10: Distribuição por tipo de mobilidade realizada.....	73
Gráfico 11: Distribuição por países parceiros.....	73
Gráfico 12: Distribuição por língua de comunicação utilizada	74
Gráfico 13: Distribuição por número de países parceiros.....	74
Gráfico 14: Distribuição por razões de envolvimento em projetos internacionais de intercâmbio no âmbito da cidadania digital global	75
Gráfico 15: Distribuição das características dos docentes participantes em projetos internacionais de intercâmbio no âmbito da cidadania digital global	76
Gráfico 16: Distribuição da frequência de desenvolvimento dos domínios de cidadania digital	77
Gráfico 17: Distribuição da frequência de desenvolvimento dos temas de cidadania digital global.....	78
Gráfico 18: Distribuição da percepção da relevância do desenvolvimento de temas de cidadania digital global.....	79
Gráfico 19: Distribuição de competências de cidadania digital global adquiridas no desenvolvimento de projetos internacionais de intercâmbio.....	81
Gráfico 20: Distribuição da percepção da promoção do desenvolvimento dos domínios de cidadania digital nos alunos	82
Gráfico 21: Competências de cidadania digital global desenvolvidas nos alunos.....	83
Gráfico 22: Distribuição de obstáculos ao desenvolvimento de competências de cidadania digital global.....	84

Lista de Abreviaturas, Siglas e Acrónimos

CEFR – *Common European Framework of Reference for Languages*

DigCompEdu – Digital Competence Framework for Educators

DUDH – Declaração Universal de Direitos Humanos

ECD/DH – Educação para a Cidadania Democrática e para os Direitos Humanos

IA – Inteligência Artificial

ICT – *Information and Communication Technologies*

ISTE – *The International Society for Technology in Education*

MIL – *Media and Information Literacy*

ONU – Organização das Nações Unidas

RA – Realidade Aumentada

REA – Recursos Educativos Abertos

UNESCO – Organização Educacional, Científica e Cultural das Nações Unidas

Resumo

Com o constante avanço das tecnologias e uma sociedade caracterizada pelas ligações em rede, a cidadania digital tornou-se uma preocupação dos governos a nível nacional e internacional. Tal como na cidadania comum, os cidadãos digitais têm direitos, mas necessitam observar regras, ser ativos e participativos, e contribuir para o bem-estar de todos. Desta forma, podem participar, comunicar, interagir e partilhar com cidadãos de todo mundo, sentindo que são cidadãos de uma sociedade mais ampla, a sociedade global. Como elementos integrantes desta sociedade, devem tentar apropriar-se dos problemas do mundo e serem cidadãos preocupados e internacionais, devendo envolver-se ativamente na sociedade global e contribuir de forma proativa para um mundo mais justo, pacífico, sustentável, tolerante, seguro e inclusivo. Logo, é a partir de uma cidadania digital crítica, ativa e participativa e do envolvimento dinâmico dos cidadãos em problemas e questões globais que surge uma nova forma de cidadania. Na educação, as instituições educativas tentam preparar os alunos para esta nova cidadania. No entanto, para que se torne eficaz, também os professores necessitam estar dotados de competências e características que lhes permitam enfrentar os novos desafios. De entre outras características, estes necessitam ser inovadores, qualificados, transformadores, participativos, facilitadores da investigação crítica e do desenvolvimento de capacidades, atitudes e valores que promovam mudanças sociais para o bem da humanidade. Devem ainda usar as ferramentas ao seu alcance para expandir as experiências dos seus alunos, apetrechando-os das competências requeridas por esta nova realidade. Para tal, e de forma virtual, física ou híbrida, podem colaborar e cooperar com outros professores a nível global, criando ou participando em projetos de cariz internacional relacionados com as temáticas globais, tendo em vista o desenvolvimento de uma cidadania digital global. Partindo desse pressuposto, o objetivo principal deste estudo é analisar o contributo dos projetos internacionais de intercâmbio para o desenvolvimento da cidadania digital global nos docentes. Para a realização da investigação optou-se por um estudo de natureza descritiva-exploratória, cujo instrumento de recolha de dados foi o inquérito por questionário. De acordo com os resultados obtidos os projetos internacionais de intercâmbio contribuem de forma positiva para o desenvolvimento de competências de cidadania digital global nos docentes. No entanto, estes consideram que desenvolvem mais as competências dos alunos do que as suas próprias competências e que, apesar de não desenvolverem significativamente as questões ou os problemas da cidadania digital global, o seu desenvolvimento é muito importante.

Abstract

With the constant evolution of technologies and an increasingly networked society, digital citizenship has become a concern of governments at national and international levels. As well as the common citizens, digital citizens have rights, but need to observe rules, be active and participatory, and contribute to the common well-being. This way, they can participate, communicate, interact, and share with citizens from all over the world, feeling they are citizens of a wider society, the global society. As part of this society, they should try to involve themselves in the world's problems and be concerned and international citizens and should actively engage in the global society and proactively contribute to a more just, peaceful, sustainable, tolerant, safe, and inclusive world. Therefore, and due to a critical, active, participatory digital citizenship and to the dynamic involvement of citizens in global problems, a new citizenship is emerging. In education, educational institutions are trying to prepare students for this new citizenship. However, for it to become effective, teachers also need to be equipped with skills and abilities that allow them to face new challenges. Among other characteristics, teachers should be innovative, qualified, transformative, participatory, facilitators of critical research and the development of skills, promoting attitudes, and values that encourage social changes for the good of humanity. They should also use the tools at their disposal to expand their students' experiences, equipping them with the skills required by this new reality. For such, and in a virtual, physical or hybrid way, they can collaborate and cooperate with other teachers at a global level, creating or participating in international projects related to global topics, aiming at developing a global digital citizenship. Thus, the main objective of this research is to analyse the contribution of international exchange projects to the development of teachers' global digital citizenship. To carry out this study, a descriptive-exploratory methodology was adopted, using the online survey as a data collection method. According to the results obtained, international exchange projects contribute positively to the development of global digital citizenship skills in teachers. Nevertheless, they consider that they develop their students' competences more than their own. Although teachers do not significantly develop the topics of global digital citizenship, they consider that their development is very important.

Introdução

“Never doubt that a small group of thoughtful, committed citizens can change the world; indeed, it’s the only thing that ever has.”

Margaret Mead

Iniciamos este trabalho, procedendo a uma contextualização da investigação, na qual se procura enquadrar o trabalho nas problemáticas educativas e formativas da atualidade. Seguidamente, abordamos a motivação e o interesse na realização do trabalho, bem como a sua relevância e pertinência no advento de uma nova cidadania. Apresentamos, brevemente, a metodologia utilizada e, por fim, fazemos a descrição do trabalho.

Contextualização da investigação

Num mundo globalizado, em que a sociedade se encontra ligada em rede e em que qualquer cidadão conectado tem acesso a outros cidadãos, bens ou serviços em qualquer parte do mundo, já não se pode pensar apenas numa cidadania circunscrita a um grupo, país ou região. O cidadão pode considerar-se um cidadão global pela facilidade de acesso e difusão de informação proveniente do mundo global. Deste modo, vivendo o cidadão comum parte da sua vida *online*, podendo usufruir de direitos, mas devendo obedecer a regras, e ser detentor de capacidades e valores éticos para participar na sociedade digital (UNESCO, 2018), este foi-se transformando num cidadão digital. Este cidadão, que inicialmente se definia como alguém possuidor de competências digitais e conhecedor dos aspetos mais técnicos, bem como detentor de acesso e participação *online*, evoluiu para um cidadão comprometido com a justiça social e que, através dos meios digitais, e, nomeadamente, das redes sociais, é capaz de criar formas mais complexas de ativismo digital (Fernández-Prados *et al.*, 2021). Trata-se, então, de um cidadão que localmente ou globalmente, de forma positiva, competente e com capacidade crítica, se envolve em ambientes digitais para criar, consumir e comunicar. Além disso, participa socialmente e é comprometido, respeitando os direitos e a dignidade humana, através do uso responsável da tecnologia, assim como abraça a diversidade e a aprendizagem ao longo da vida para se manter a par da evolução da sociedade (Council of Europe, 2022a).

Desta forma, fazendo este cidadão parte de uma sociedade em que todos os problemas, conflitos, acontecimentos lhe são trazidos pelos meios digitais ao local onde vive, este pode,

assim, ser um cidadão ativo e participativo a nível global a partir do seu local de residência física. Este novo cidadão digital global caracteriza-se por ser altruísta, resiliente, responsável e preocupado com os problemas globais que o rodeiam, como as alterações climáticas, a tolerância, a responsabilidade ou o respeito pelos direitos humanos (Global Digital Citizen Foundation, s.d.).

Para que os jovens estejam preparados para esta nova forma de cidadania, as escolas, como parte integrante dos sistemas educativos, poderão atuar no sentido de permitir que os seus alunos adquiram competências de cidadãos do mundo digital e do mundo global e, conseqüentemente, enfrentem o futuro e o mundo do trabalho de forma confiante e capaz. Para tal, será necessário dotar os jovens das competências necessárias e inculcar-lhes valores e princípios para uma cidadania crítica, ativa e participativa, no sentido de que sejam adultos responsáveis e de que lutem por uma sociedade mais justa e equitativa. É também necessário que, através da educação para a cidadania digital, sejam proporcionadas aos jovens oportunidades inovadoras para desenvolverem os valores, atitudes, competências e conhecimentos necessários para que, enquanto cidadãos, participem de forma plena e assumam as suas responsabilidades na sociedade (Council of Europe, 2022a).

Porém, a emergência acelerada destas temáticas na sociedade digital levou a que a formação de professores não tenha acompanhado o desenvolvimento das competências necessárias para o incremento da cidadania digital. Deste modo, verifica-se que os professores necessitam de atualização e aquisição de competências digitais essenciais para, de forma confiante, poderem preparar os seus alunos para navegar num mundo digital e global. Nesse sentido, organizações a nível internacional e global, como a União Europeia e a UNESCO, definiram referenciais de competências digitais para professores com o intuito de que a equidade e qualidade na aprendizagem sejam uma constante (UNESCO, 2018). Além disso, estes referenciais são uma referência para que os docentes se sintam atualizados ou possam adquirir as competências necessárias para fazer face a uma sociedade digital cada vez mais complexa e global. Estes referenciais enfatizam, entre outras, as competências digitais necessárias e as competências de comunicação e colaboração transnacional, seguindo uma visão do mundo globalizado.

Neste âmbito, também o Conselho da Europa no documento *Competências para uma Cultura da Democracia: Viver juntos em igualdade em sociedades democráticas culturalmente diversas* “descreve um modelo teórico das competências indispensáveis para

os aprendentes que desejam participar eficazmente numa cultura de democracia e viver juntos em paz nas sociedades democráticas multiculturais” a fim de “apoiar os sistemas educativos que preparam os aprendentes para a vida, formando cidadãos democráticos competentes” (Conselho da Europa, 2016, p.5). Este organismo enfatiza a importância da educação formal para responder aos desafios do presente e do futuro e reforça que uma “oferta e práticas educativas apropriadas podem estimular a participação democrática, reduzir a intolerância e os preconceitos e diminuir o apoio ao extremismo violento” (Conselho da Europa, 2016, p.12).

Também o multilinguismo, a interculturalidade e a educação para a cidadania global, vão ser aspetos fulcrais no desenvolvimento de uma cidadania digital e global, pois deverão abrir caminho para a compreensão de um mundo cada vez mais globalizado e para a promoção da participação cívica na busca de soluções para desafios comuns (Council of Europe, 2019).

Nesta visão do mundo globalizado, é essencial que as escolas desenvolvam atividades e projetos de cariz transnacional, como os projetos internacionais de intercâmbio, que, através da interação física ou virtual com outros povos e culturas, ajudam a dotar os jovens e os professores das competências necessárias para enfrentar os desafios do futuro, a nível pessoal e profissional, e uma cidadania digital global.

Motivação

Cada vez mais os agrupamentos de escolas e as escolas não agrupadas apostam na sua internacionalização, sendo um dos seus principais objetivos dotar alunos e professores das competências do século XXI, através de parcerias estabelecidas internacionalmente. O Programa *Erasmus+* é o programa de mobilidade física de excelência na Europa, permitindo que, desde 2014, todos os níveis de ensino fizessem parte do mesmo. No entanto, outros programas, também para todos os níveis de ensino, o antecederam, como foi o caso do *Programa Aprendizagem ao Longo da Vida*. Além dos programas de mobilidade física, a União Europeia financia a plataforma de mobilidade virtual *eTwinning*, que integra o programa *Erasmus+*, e facilita o contacto virtual entre instituições de toda a Europa e de países terceiros. Além destes programas europeus, outros há que conectam escolas a nível mundial, como é o caso do *epals.com* ou do *connecting-classrooms.britishcouncil.org*.

Deste modo, os programas da União Europeia para a educação e formação, entre outros, vieram facilitar oportunidades excelentes para que as escolas e a sua comunidade educativa pudessem sair dos seus muros e explorar outras realidades, o que de outro modo não seria possível.

Sendo a investigadora professora de inglês, e tratando-se esta língua como língua de comunicação internacional, com uma forte componente intercultural, sempre tentou que os seus alunos tivessem contactos com outros povos e culturas. Inicialmente, os contactos efetuaram-se apenas através de pequenos projetos por correspondência com escolas europeias. Posteriormente, tirou partido das oportunidades oferecidas pela União Europeia, em primeira instância, através de bolsas de formação para professores, no Reino Unido e na República da Irlanda, e mais tarde, envolvendo alunos, quer através da plataforma *eTwinning* quer através de projetos de parcerias entre escolas, no âmbito do *Programa Aprendizagem ao Longo da Vida – Comenius Parcerias Multilaterais*. A partir de 2014 o programa *Erasmus+* veio abrir um novo leque de possibilidades, permitindo à investigadora o envolvimento em projetos das suas várias Ações relacionadas com o Ensino Escolar. Este interesse pessoal deveu-se, principalmente, à vontade de desenvolver e adquirir competências, aos mais diversos níveis, e de contactar com outras realidades, povos e culturas, dando, paralelamente, a possibilidade aos seus alunos de expandirem os seus horizontes, de se prepararem para um mercado de trabalho global, e de adquirirem e desenvolverem competências essenciais, como a capacidade de comunicação em língua estrangeira ou a capacidade de cooperar e colaborar com pessoas provenientes de outros países e culturas.

No agrupamento em que leciona, os projetos de mobilidade de alunos iniciaram-se em 2011, com as *Parcerias Multilaterais Comenius*, do *Programa Aprendizagem ao Longo da Vida*, referido anteriormente. Muitos foram os alunos e professores que beneficiaram da mobilidade a outros países e do contacto com outros povos e culturas, enquanto desenvolviam projetos relacionados com a cidadania europeia, as questões e os problemas globais, ou a herança cultural, entre outros. A partir de 2014, iniciou-se no seu agrupamento o programa *Erasmus+*, que, com as suas várias Ações, ofereceu uma maior oportunidade de mobilidade, para cooperação ou formação, a professores e alunos. A par com o desenvolvimento dos projetos, incentivou-se o uso da plataforma *eTwinning*, que acompanhou muitos destes projetos e ofereceu a possibilidade de criar e desenvolver muitos

outros, facilitando o desenvolvimento de competências internacionais, também, nos alunos não participantes em mobilidades físicas.

Para o desenvolvimento dos projetos europeus financiados, existe, em cada instituição, a figura do coordenador ou pessoa de contacto do Programa *Erasmus+*, cujas funções são, de entre outras, ser o intermediário entre a Agência Nacional Erasmus+ Educação e Formação e a instituição de ensino, receber professores estrangeiros, organizar atividades com parceiros internacionais a nível local. Paralelamente, compete-lhe acompanhar o desenvolvimento e a implementação dos projetos, organizar os processos de mobilidade, que incluem a candidatura de alunos e professores ao Europass Mobilidade, e comunicar com professores ou instituições estrangeiras, no sentido de estabelecer novas parcerias e novos projetos, o que lhe permite aumentar a rede de escolas parceiras a nível europeu e internacional. Este é o papel que a investigadora tem vindo a desempenhar no seu agrupamento desde 2011, ano em que iniciou o desenvolvimento de projetos internacionais de intercâmbio.

Assim, tendo a investigadora verificado a sua evolução a nível digital desde que se envolveu em projetos internacionais de intercâmbio, quer pelo contacto com outras plataformas e seu manejo, quer pelo desenvolvimento de projetos com um enfoque muito acentuado no desenvolvimento de competências digitais, de cidadania digital e de cidadania global, vimos como pertinente estudar o impacto destes projetos a nível da cidadania digital global nos professores que desenvolvem projetos internacionais de intercâmbio. E, visando os projetos financiados pela União Europeia temas globais, e sendo uma das prioridades do Programa *Erasmus+* 2021-2027 a “Transformação Digital”, torna-se ainda mais pertinente a realização deste estudo.

Relevância do trabalho

O presente estudo poderá ser importante para: compreender a cidadania digital global que, cada vez mais, se afigura como algo intrínseco e necessário aos cidadãos; alertar a sociedade, em geral, e as instituições educativas, em particular, para a necessidade de preparar, principalmente os jovens, para um futuro liderado pela tecnologia digital e pelas ligações em rede, que facilitam o advento de uma cidadania verdadeiramente diferente da cidadania na qual muitos cidadãos, ainda, vivem atualmente; chamar a atenção para a necessidade de os docentes estarem capacitados para acompanhar as exigências e os desafios

que a sociedade digital global impõe aos jovens, num futuro profissional e pessoal que se prevê cada vez mais conduzido pelas tecnologias digitais e que, por questões de caráter global, necessitam da intervenção urgente por parte de cidadãos responsáveis, ativos e participativos.

A sociedade atual, corroborada por organismos internacionais, apresenta a necessidade de proporcionar vivências internacionais aos jovens. Este estudo, que se debruça sobre os projetos internacionais de intercâmbio e o seu contributo para o desenvolvimento de uma cidadania digital global, poderá contribuir e influenciar professores e escolas que estejam a iniciar o seu processo de internacionalização, bem como aqueles que ainda não o iniciaram, no sentido de poderem aferir o impacto do envolvimento dos seus docentes e, consequentemente, dos alunos no desenvolvimento de competências de cidadania digital global. Servirá, ainda, para incentivar as escolas a facilitar estas oportunidades aos seus alunos e professores, tornando os professores mais motivados, facilitadores da aprendizagem e inovadores nos seus métodos, e os alunos mais responsáveis e conscientes do seu papel como cidadãos *online* e *offline*, a nível local, nacional e global.

E, tratando-se este, também, de um estudo exploratório, poderá ser um ponto de partida para estudos posteriores mais abrangentes e mais aprofundados.

Abordagem metodológica

O objetivo global deste estudo é analisar os contributos dos projetos internacionais de intercâmbio para o desenvolvimento da cidadania digital global dos docentes e tem como objetivos gerais (i) compreender a importância de uma nova cidadania digital global emergente, (ii) referenciar as competências digitais docentes necessárias à promoção de uma nova cidadania digital, (iii) compreender a importância dos projetos internacionais de intercâmbio para o desenvolvimento da cidadania digital global, (iv) compreender o contexto de envolvimento dos professores em projetos internacionais de intercâmbio e (v) analisar a função dos projetos internacionais para o desenvolvimento da cidadania digital global dos docentes.

Para atingir esse objetivo principal, numa fase inicial, procede-se à revisão da literatura, com o objetivo de fundamentar teoricamente o trabalho, e determina-se a metodologia a seguir. Seguidamente, elabora-se um questionário, a ser aplicado a professores nacionais e internacionais que estejam envolvidos em projetos internacionais de

intercâmbio, no sentido de compreender os contributos destes projetos para o desenvolvimento da cidadania digital global nos professores. Por último, efetua-se a recolha de dados, através do inquérito por questionário, e os dados são analisados, recorrendo a um estudo de cariz quantitativo e de natureza descritiva-exploratória.

Descrição do trabalho

A dissertação está organizada em seis capítulos, sendo os capítulos 1, 2 e 3 dedicados à fundamentação teórica para o estudo apresentado nos capítulos 4 e 5. Os capítulos são antecedidos por uma introdução, na qual se apresenta o tema e se faz um enquadramento do trabalho a realizar, e sucedidos de uma conclusão, capítulo 6, na qual constam as reflexões sobre os resultados e as limitações a este estudo, bem como as propostas para estudos posteriores.

O primeiro capítulo é dedicado ao estado da arte de cidadania digital e educação para a cidadania digital, cidadania global e educação para a cidadania global. Apresentam-se os conceitos de cidadania digital e cidadania global, segundo vários autores e faz-se uma reflexão sobre os mesmos. Aborda-se a educação para a cidadania digital e a educação para a cidadania global, fazendo referência a vários documentos emanados por organismos internacionais, como as Nações Unidas, o Conselho da Europa ou a UNESCO. Por último, refere-se a emergência da nova cidadania, a cidadania digital global, e apresenta-se o seu conceito.

O segundo capítulo reflete sobre competências docentes e educação para uma nova cidadania digital e são analisados vários referenciais de competências digitais docentes, nomeadamente o *ISTE Standards for Educators*, o *DigCompEdu*, o *UNESCO ICT Competency Framework for Teachers*, o *Digital Competency Framework* do *Québec*, Canadá, e o *Professional Digital Competence Framework for Teachers*, da Noruega. É igualmente abordada a importância das competências docentes para o desenvolvimento da cidadania digital global.

O terceiro capítulo é dedicado à função dos projetos internacionais de intercâmbio para o desenvolvimento da cidadania digital global, abordando-se a competência intercultural, o conceito de intercâmbio, e os intercâmbios educativos, físicos e virtuais, bem como as suas características. Especifica-se o programa da União Europeia, *Erasmus+*, e as plataformas virtuais *connecting-classrooms.britishcouncil.org*, *eTwinning.net* e *epals.com*.

O quarto capítulo apresenta a metodologia utilizada para atingir os objetivos definidos para o estudo. Em primeiro lugar, aborda-se a definição da finalidade de investigação, seguido da especificação dos seus objetivos, da descrição da opção metodológica, do instrumento de recolha de dados, procedendo-se à explicação de todo o processo de seleção e aplicação do inquérito por questionário, desde a sua criação até à aplicação do mesmo. Por último, são abordadas as questões éticas.

No quinto capítulo, são apresentados os resultados, de acordo com os objetivos especificados na metodologia, e procede-se à sua análise.

No sexto capítulo, apresentam-se as conclusões do estudo efetuado, seguido das suas limitações e de propostas para estudos posteriores.

Por último, são apresentadas as referências bibliográficas que norteiam este estudo.

Em anexo, encontra-se o questionário construído e aplicado a docentes nacionais e internacionais que desenvolvem projetos internacionais de intercâmbio.

1. Uma nova cidadania emergente

Para entender como os investigadores percebem e definem o conceito de cidadania digital, apresenta-se, seguidamente, a perspectiva de alguns autores de modo a permitir compreender de que forma é que a cidadania digital deve ser abordada nas escolas, para que estas possam formar cidadãos conscientes do seu papel na atual sociedade digital. E porque a sociedade atual já não é apenas local ou nacional, mas sim global, aborda-se, ainda, a cidadania global e a necessidade de uma educação para a cidadania global. Por último, trata-se o novo conceito de cidadania digital global, que tem vindo a ser proposto por alguns autores para definir esta nova forma de cidadania.

1.1. Cidadania digital

Desde a Antiguidade Clássica que os cidadãos se remetem a uma determinada sociedade, ou estado, ligada ao conceito de nacionalidade, que lhes confere direitos e deveres individuais. Com o advento da sociedade digital globalizada, o conceito de cidadania deixa de abarcar apenas a nacionalidade ou residência e apresenta um significado mais global, pois os cidadãos passam a pertencer a comunidades múltiplas e diversificadas que vão alterar o sentido do que é ser cidadão. Por consequência, além de terem uma relação existencial, a nível local, com o seu país e com a sua nação, os cidadãos vão, naturalmente, ter uma relação com outras comunidades e com o mundo.

O conceito de cidadania apresenta-se como um conceito bastante complexo e pode assumir várias configurações, nomeadamente a cidadania civil - o direito à liberdade individual; cidadania política - o direito a participar no exercício de poder político; e cidadania social - o direito a uma vida civilizada de acordo com os padrões da sociedade, usufruindo dos serviços sociais e dos sistemas educativos. No entanto, além dos direitos e deveres, o conceito de cidadania alberga, ainda, o de identidade e de participação ativa, que vai trazer mais responsabilidades e dar mais poder ao cidadão. (MINDtheGaps - Media Literacy towards Youth Social Inclusion, 2021).

Consequentemente, o mundo virtualizado, a diluição do conceito de fronteira física e uma nova noção de fronteira digital convidam-nos a olhar para a cidadania de uma forma mais global.

Com a emergência da *Internet* e das tecnologias digitais, os cidadãos, e principalmente os jovens, acedem a ambientes que lhes facilitam a exploração das suas experiências, da sua identidade e dos contextos em que estão inseridos. Logo, a atividade *online* vai promover o interesse e a participação ativa e proporcionar formas alternativas de participação social e política.

Desta forma, na sociedade digital atual, em que parte da vida dos cidadãos decorre *online*, e em que conceitos como “netcidadão”, “cibercidadão”, “cidadão digital” ou “cibercidadania” são parte integrante do vocabulário diário, é cada vez mais premente que os cidadãos se adaptem a esta nova sociedade e se tornem verdadeiros cidadãos digitais. Para o efeito, devem cumprir com os deveres a que a cidadania digital obriga e usufruir dos seus direitos. Tal como a cidadania comum, a cidadania digital obedece a normas e padrões, que devem ser respeitados para um uso eficaz e agradável dos ambientes digitais, mas, também, oferece desafios e experiências inovadoras, que devem ser usufruídos de forma responsável e apropriada.

Ciente desta realidade e da necessidade de os cidadãos possuírem competências específicas para viverem num mundo digital, em 2007, a UNESCO criou o conceito de literacia dos *media* e da informação (MIL). Trata-se da junção de três conceitos, literacia dos *media*, literacia da informação e literacia digital e foi criado para dotar os cidadãos das competências de compreender a função dos *media* e de outros produtores de informação; avaliar criticamente o conteúdo da informação; tomar decisões informadas como consumidores e produtores de informação e de conteúdo (Cambridge University Press, 2020).

E, porque “vivemos num mundo no qual a qualidade da informação que recebemos tem um papel decisivo na determinação das nossas ações e escolhas, incluindo a nossa capacidade de usufruir das liberdades fundamentais e da capacidade de autodeterminação e desenvolvimento” e que “existe o desafio de avaliarmos a relevância e a confiabilidade da informação sem quaisquer obstáculos ao pleno usufruto dos cidadãos em relação aos seus direitos à liberdade de expressão e ao direito à informação” (UNESCO, 2013, p.11), no documento *Alfabetização Midiática e Informacional Currículo para formação de professores* (UNESCO, 2013), é enfatizada a necessidade de incorporação de MIL na educação. Os professores são, aqui, realçados como agentes de mudança, pois com a

integração de MIL nos currículos e com a capacitação dos professores, estes, por sua vez, irão, intrinsecamente, capacitar milhões de jovens em todo o mundo.

No entanto, com a constante evolução das tecnologias digitais e uma sociedade cada vez mais digital, que tem vindo a transformar a forma como comunicamos, interagimos e nos informamos, em 2021, a mesma organização lançou o documento *Media and Information Literate Citizens Think Critically, Click Wisely* (UNESCO, 2021). Este documento refere a importância de um maior incremento das competências digitais dos cidadãos a nível global, pois, com um maior acesso a conteúdo e comunicação digital, aumentam os riscos, e, conseqüentemente, a necessidade de os cidadãos desenvolverem ainda mais as suas competências digitais. Para tal, refere ser inevitável que os sistemas de ensino a nível mundial eduquem pensadores críticos que saibam navegar nos fluxos de informação da atualidade, verificar as fontes, diferenciar facto de ficção, resistir a discursos de ódio e, acima de tudo, tomar decisões informadas acerca da própria vida. Desta forma, este documento foi desenhado como um referencial global, tendo em vista a aprendizagem de competências essenciais para navegar nos sistemas de comunicação da atualidade e do século XXI. Este documento apresenta um currículo capaz de dotar todos os cidadãos da literacia dos *media* e da informação e fornece sugestões pedagógicas estruturadas a alunos e professores. Assim, e como parte da cidadania digital, a literacia dos *media* e da informação apresenta-se como abrangente e pretende dotar os cidadãos de pensamento crítico e de outras competências necessárias para permitir o seu envolvimento ético e informado na produção de conteúdo; com as tecnologias digitais; com as instituições que fornecem o conteúdo, e oportunidades para produzir e partilhar conteúdo próprio. Pretende, também, apoiar o uso intencional e criativo das tecnologias digitais e aumentar o conhecimento sobre os direitos *online*, como o direito à privacidade, e questões éticas relativas ao acesso e uso da informação.

Nesse sentido, a literacia dos *media* e da informação vai ser essencial para que os cidadãos digitais possam usar os ambientes digitais de forma responsável, segura e crítica. Por consequência, a cidadania digital, como algo imprescindível no século XXI (UNESCO, 2018), é cada vez mais estudada e muitos têm sido os autores que se têm debruçado sobre esta temática, tentando defini-la, bem como orientar os cidadãos para um uso responsável e eficaz das tecnologias digitais.

Choi (2016), após um estudo criterioso da literatura existente, argumenta que são quatro as categorias centrais inerentes ao conceito de cidadania digital (figura 1): *Ética digital (E)*, que diz respeito ao comportamento responsável na *Internet*; *Literacia dos Media e da Informação (MIL)*, que se refere ao acesso à *Internet* e às competências técnicas e capacidades psicológicas para uma comunicação *online* eficaz; *Participação / Envolvimento (P/E)*, que significa a participação política, económica, e cultural nas estruturas sociais existentes; e *Resistência Crítica (CR)*, que denota participação crítica, desafiando o *status quo* e promovendo a justiça social através da *Internet*.

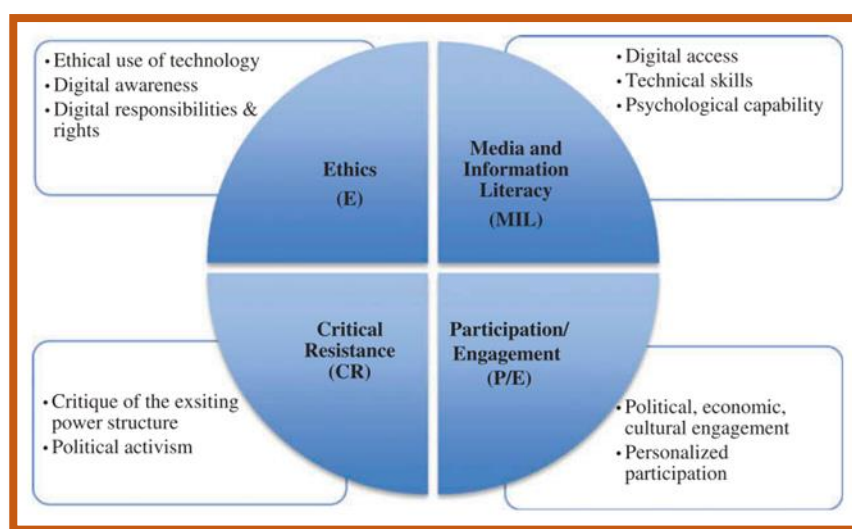


Figura 1: As quatro categorias da cidadania digital
(Fonte: Choi, 2016, p.584)

Baseado nestas categorias, abrangentes e interligadas, o autor defende que o conceito de cidadania digital necessita ser entendido como multidimensional e complexo, não se dissociando da vida *offline*. Define cidadania digital como a cidadania que inclui as capacidades, o pensamento e a ação em relação ao uso da *Internet*, que permite que as pessoas entendam, naveguem, se envolvam e se transformem a si mesmas e transformem a comunidade, a sociedade e o mundo. Para ser um bom cidadão digital, este deve criar novas e diferentes comunidades e transformá-las, tal como à sociedade e ao mundo, sempre que a injustiça social aconteça *online* ou *offline*. Neste sentido, para este autor, o conceito de cidadania digital é construído sobre três elementos do conceito de cidadania: responsabilidade social, informação adequada sobre os problemas existentes e envolvimento ativo dos cidadãos.

Desse modo, no entender de Richardson & Milovidov (2018), cidadão digital é aquele que, através do desenvolvimento das várias competências, é capaz de se envolver de forma ativa, positiva e responsável na comunidade local, nacional ou global, em atividades que vão desde a criação, o consumo, a partilha, o jogo e a socialização à investigação, à comunicação, à aprendizagem e ao trabalho. Os cidadãos digitais devem ser capazes de responder a novos desafios relacionados com a aprendizagem, o emprego, o tempo-livre, a inclusão e a participação na sociedade, respeitando os direitos humanos e as diferenças interculturais.

Também Frau-Meigs *et al.* (2017, p.11-12) definem cidadania digital de um modo bastante abrangente, abordando as competências específicas ao uso das tecnologias digitais, bem como a participação ativa, a aprendizagem ao longo da vida e a justiça social e consideram cidadania digital como sendo:

- a capacidade de o cidadão se envolver de forma competente e positiva com as tecnologias digitais (criando, trabalhando, compartilhando, socializando, investigando, jogando, comunicando e aprendendo);
- a participação ativa e responsável (os valores, capacidades, atitudes, conhecimento e compreensão crítica) nas comunidades (local, nacional, global) em todos os níveis (político, económico, social, cultural e intercultural);
- o envolvimento num duplo processo de aprendizagem ao longo da vida (em ambientes formais, informais e não formais);
- a defesa dos direitos e da dignidade humanos.

Nesta abordagem foca-se o envolvimento político, cultural e económico, através de atividades *online*, no sentido de atingir a justiça social.

Hintz *et al.*, (2017) consideram que cidadania digital é tipicamente definida através das ações dos cidadãos, e não por estes pertencerem a um determinado estado-nação com os direitos e responsabilidades que daí advêm. Por conseguinte, os cidadãos criam e desempenham o seu papel na sociedade. Ao longo dos tempos, os cidadãos têm vindo a reafirmar a sua posição em relação ao estado, reivindicando os seus direitos, que agora transferem para o espaço digital. Segundo os mesmos autores, a construção ativa da cidadania digital apresenta várias facetas e o uso eficaz dos *media* digitais pode aumentar a participação na sociedade, gerar inovação, mudança social e bem-estar público, sendo que cidadania digital entendida desta forma significa o empoderamento do cidadão, que, cada vez mais, interage com o seu meio social e político, através dos *media* digitais. Torna-se, por

isso, mais ativo e participativo, enquanto observa as regras de etiqueta digital, nomeadamente, no que diz respeito a normas gerais de bom senso para um uso mais eficaz e adequado da *Internet*.

Ribble & Park (2020) apresentam uma perspectiva mais normativa de cidadania digital e entendem que se trata do desenvolvimento contínuo de normas para um uso apropriado, responsável e soberano da tecnologia com o objetivo de:

- liderar e ajudar outros na construção de experiências digitais positivas;
- reconhecer que as nossas ações têm consequências para os outros;
- participar de uma forma positiva para o bem comum.

No referencial *ISTE Standards for Students* (2016), o cidadão digital surge definido como o cidadão que encara proativamente o acesso digital, a participação e os direitos associados, a responsabilidade e as oportunidades com empatia, ética e um senso de responsabilidade individual, social e cívica. Por isso, os jovens de hoje devem estar preparados para prosperar num cenário tecnológico em constante evolução.

Por conseguinte, embora algumas das definições se apresentem como mais abrangentes e outras mais limitadas, todas visam a participação ativa e responsável na sociedade digital. Por se tratar de autorrepresentação do indivíduo na sociedade, através do uso efetivo de tecnologias digitais, como os *social media*, que podem aumentar a participação na sociedade e gerar inovação, mudança social e o bem-estar público, a cidadania digital, possui características democráticas e promove a afirmação dos cidadãos (Hintz *et al.*, 2017).

Deste modo, a partir das várias definições apresentadas pelos autores citados, podemos considerar que a cidadania digital abrange as mais diversas áreas da sociedade e que os autores são unânimes em considerar que os cidadãos digitais devem ser críticos, ativos e participativos; preocupar-se consigo próprios e com os outros; obedecer a regras e normas *online*; e procurar usufruir de experiências positivas no mundo digital.

Logo, os cidadãos deverão ser dotados das capacidades que lhes permitam exercer a cidadania digital e a escola será responsável pelo alicerçar da mesma, desde tenra idade. Deve fornecer aos alunos ferramentas para “navegar” de forma equilibrada, segura, ativa e responsável na sociedade digital, além de se focar nas relações interpessoais e éticas, e em

como pensamos e agimos com os outros, nomeadamente os que pertencem a diferentes classes, etnias ou religiões (Pedersen *et al.*, 2018).

1.2. Educação para a cidadania digital

O objetivo 4 dos “Objetivos de Desenvolvimento Sustentável” (United Nations, 2021) pretende garantir uma educação inclusiva e de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos os cidadãos. Este objetivo, para além de promover uma educação sem discriminação, assenta, também no direito a uma educação digital acessível, de qualidade, e de acordo com o contexto existente. Garante, entre outros, que todos os alunos adquiram o conhecimento e as capacidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, através da educação para a cidadania global, da valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável.

Por conseguinte, a cidadania digital será, também, um objetivo a atingir para que os jovens se possam tornar cidadãos globais. Desse modo, a cidadania digital vai ter por base as competências de cultura democrática (Council of Europe, 2022b), das quais fazem parte os valores, atitudes, capacidades, conhecimento e entendimento crítico dos cidadãos. Deste conjunto, subdividido em vinte competências (figura 2), resultam os objetivos a atingir para que os cidadãos ajam de forma democrática, competente e eficaz.

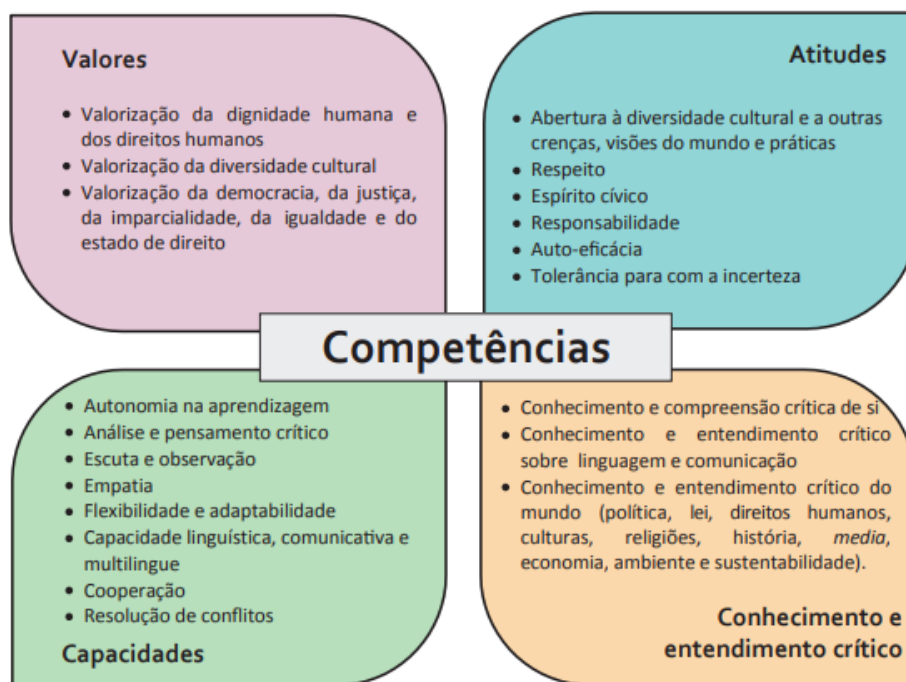


Figura 2: Modelo de competências para a cultura democrática
(Fonte: Conselho da Europa, 2018, p.38)

Richardson & Milovidov (2018) apresentam um modelo de desenvolvimento de cidadania digital (figura 3) que tem por base as competências da cultura democrática, nas quais assentam os cinco pilares ou condições essenciais para o desenvolvimento de práticas efetivas de cidadania digital. Trata-se das políticas, dos intervenientes, das estratégias, das infraestruturas e dos recursos e da avaliação.

As políticas e a avaliação constituem os pilares de enquadramento, pois o progresso na educação é moldado por políticas e boas práticas, que podem ser medidas, analisadas e até replicadas através do uso efetivo de práticas de avaliação e monitorização. Junto às políticas encontram-se os intervenientes - alunos, professores, decisores políticos - e a par com a avaliação estão as infraestruturas e os recursos disponíveis, que terão um papel fundamental no sucesso a ser atingido. No centro do modelo estão as estratégias que irão guiar as práticas a implementar com o objetivo de possibilitar que os aprendentes de todas as idades desenvolvam todo o seu potencial como cidadãos ativos no presente e no futuro.

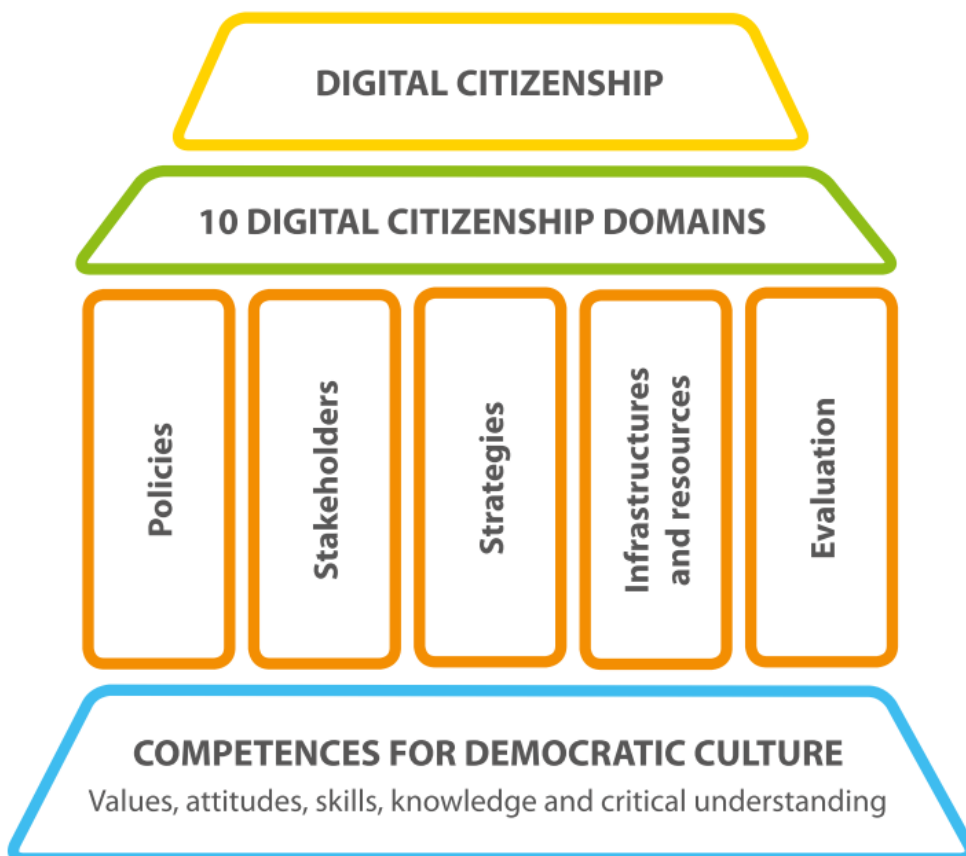


Figura 3: Modelo do Conselho da Europa para o desenvolvimento da competência digital (Fonte: *Digital Citizenship Education Handbook*, Richardson & Milovidov, 2018, p.15)

Os pilares ou condições essenciais referidas na figura 3 vão, ainda, facilitar o desenvolvimento dos dez domínios da cidadania digital e consequentemente, a própria cidadania digital. Estes dez domínios encontram-se divididos em três áreas distintas e são explicados de acordo com o contexto de cada um (tabela1):

Ser online	Bem-estar online	Direitos online
<ul style="list-style-type: none"> • Acesso e inclusão • Aprendizagem e criatividade • Literacia dos <i>media</i> e da informação 	<ul style="list-style-type: none"> • Ética e empatia • Saúde e bem-estar • Presença digital e comunicação 	<ul style="list-style-type: none"> • Participação ativa • Direitos e responsabilidades • Privacidade e segurança • Consciencialização do consumidor

Tabela 1: Domínios da cidadania digital
(Adaptado de Richardson & Milovidov, 2018, p.13-14)

A educação para a cidadania digital vai, portanto, ter como objetivo proporcionar igualdade de oportunidades a todos os indivíduos para dominar as competências de cidadania digital. Para tal, os cidadãos devem envolver-se de forma ativa, responsável e contínua na comunidade em que se inserem. No entanto, são vários os fatores que podem acelerar ou impedir esse processo. Estes fatores poderão ser contextuais, informacionais e organizacionais e constituem os nove princípios orientadores (figura 4) que sustentam a progressão social e educacional em direção à cidadania digital. Esta poderá ser facilitada ou dificultada pelo nível de implicação das famílias e comunidades locais *online* e *offline*, professores, escolas, decisores políticos e, inclusive, a própria indústria, que fornece as ferramentas *online* necessárias (Richardson & Milovidov, 2018).

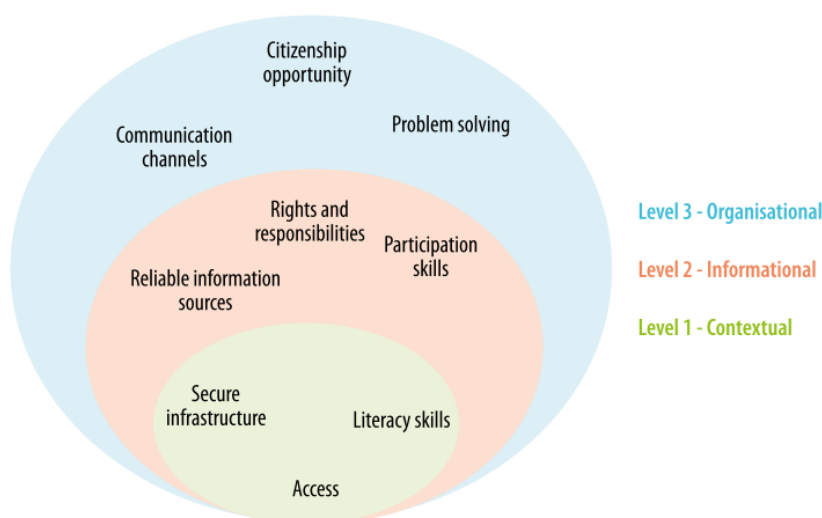


Figura 4: 9 Princípios orientadores da cidadania digital
(Fonte: Richardson & Milovidov, 2018, p.15, p.19)

Ribble & Park (2020) consideram que é necessário ensinar competências digitais a todos os utilizadores, mas que é essencial iniciar este processo pelos alunos para criar uma base de conhecimento. A compreensão de como agir quando se usam as tecnologias digitais é tão ou mais importante quanto a ferramenta em si. Para um uso eficiente das tecnologias na educação, enquanto base de toda a sociedade, os educadores necessitam compreender as oportunidades bem como os desafios subjacentes. Estes autores enumeram nove elementos de cidadania digital:

- Acesso Digital
- Comércio Digital
- Comunicação e Colaboração Digital
- Etiqueta Digital
- Literacia Digital
- Saúde e Bem-estar Digital
- Lei Digital
- Direitos e Responsabilidades Digitais
- Segurança e Privacidade Digital

combinados com os três princípios orientadores, cujo exemplo de consecução se pode ver na figura 5, e que são progressivos ao longo da escolaridade dos alunos:

- Seguro (Proteja-se / Proteja os outros)
- Sabedor (Eduque-se / Eduque os Outros)
- Social (Respeite-se / Respeite os Outros)

Digital Citizenship 9 Elements Progression Chart									
Main Concept (9 Elements)	S3	Subconcept	Elementary (K-2)	Elementary (3-5)	Middle School (6-8)	High School (9-12)	Touch Points/ Crossover with other Main Concept	Cross-Curricular Connections	Student Digital Citizenship Action & Demonstration of Learning
Action Verbs: Remember & Understand							Apply, Analyze, Evaluate, Create		
1. Digital Access	Safe	Digital Inclusion	✓	✓	✓	✓	Digital Etiquette, Digital Rights & Responsibilities	ELA, Social Studies	
		Digital Exclusion	✓	✓	✓	✓	Digital Etiquette, Digital Rights & Responsibilities	ELA, Social Studies	
		Accessibility	✓	✓	✓	✓	Digital Etiquette, Digital Rights & Responsibilities, Digital Fluency	Social Studies, Career/Vocational Studies	Students use Read & Write for Google's "read aloud" feature to read an eBook.
	Savvy	Home Access/ Homework Gap	□	✓	✓	✓	Digital Rights & Responsibilities, Digital Fluency	Social Studies, Career/Vocational Studies	
		Assistive Technology	□	✓	✓	✓	Digital Communication & Collaboration	Social Studies, Career/Vocational Studies	Student uses the speech to text function to type their project design report.
		Equitable Access	□	□	✓	✓	Digital Etiquette	Social Studies, Career/Vocational Studies	
	Social	Digital Equality	□	□	✓	✓	Digital Rights & Responsibilities, Digital Fluency	ELA, Social Studies	Students compare and contrast the digital rights under two different current governments.

Figura 5: Exemplo da combinação de um dos nove elementos de cidadania digital com os seus princípios orientadores

(Fonte: *Digital Citizenship 9 Elements Progression Chart*, Ribble, 2017)

Nesse sentido, a escola, como instituição de educação, deverá capacitar os alunos, cidadãos digitais, para um uso eficiente e responsável dos ambientes *online*. Sendo a educação um processo central na formação de cidadãos, trata-se, também, de um direito social básico e de uma obrigação individual para com o Estado, que tem como objetivo estimular o crescimento dos cidadãos em formação (Pedersen *et al.*, 2018).

No entanto, Mattson (2020) citada em Fingal (2021) refere que se ensina muito do que não se deve fazer, raramente se referindo as oportunidades e responsabilidades do mundo digital, e que muito do que se ensina é isolado dos contextos reais, não dando aos alunos a oportunidade de praticar as suas competências como cidadãos de comunidades digitais. Para esta autora, ser cidadão de uma comunidade significa interagir, apoiar e colaborar com essa comunidade para a transformar num lugar melhor. Não obstante, afirma, também, que muitas das aulas de cidadania digital que vão sendo ministradas não requerem dos alunos um pensamento crítico, com perguntas como o que devem fazer para manter a sua privacidade ou, na situação de alguém os perturbar *online*, que imagem devem manter para com os futuros empregadores e o que devem evitar publicar *online* para não cometerem ilegalidades.

Desta forma, e sendo a cidadania digital imprescindível para que os cidadãos naveguem num mundo global, é necessário que os jovens adquiram, desde cedo, competências que lhes permitam desenvolver o espírito crítico, o respeito pelo outro, e que construam um sentimento de pertença a uma humanidade comum, tornando-se cidadãos globais ativos, participativos e responsáveis.

1.3. Cidadania global

Tal como na cidadania digital, também na cidadania global, o cidadão deve assumir uma atitude que, de acordo com as Nações Unidas (United Nations, *s.d.*), deve ser dinâmica no sentido de enfrentar e resolver problemas e desafios globais, e contribuir proativamente para construir sociedades mais pacíficas, tolerantes, inclusivas e seguras.

Esta ideia é reforçada pela definição do conceito de cidadania global apresentada por alguns autores. Subba (2019) refere que apesar de haver diferenças de interpretação por parte dos investigadores, há um entendimento generalizado de que cidadania global não implica um estatuto legal. Acrescenta que se trata do sentido de pertença a uma comunidade mais alargada e a uma humanidade comum, promovendo um olhar global que liga o local ao global e o nacional ao internacional. Trata-se, deste modo, de uma forma de compreender,

agir e relacionar-se com os outros e o meio ambiente, com base em valores universais, através do respeito pela diversidade e pelo pluralismo. Desse modo, o cidadão do século XXI tem uma responsabilidade global, pois as suas ações podem ter repercussões nas comunidades a nível local, nacional ou internacional.

Peski (2013) sugere que a cidadania global pode ser definida como uma disposição moral e ética que pode orientar a compreensão de indivíduos ou grupos de contextos locais e globais e lembrá-los das suas responsabilidades relativas dentro de várias comunidades. Esta autora refere que, como não há um governo global, a ideia de cidadania global é, por si só, um desafio, pois são os próprios cidadãos globais que têm de definir os direitos e as obrigações. Deste modo, cabe aos cidadãos serem responsáveis e respeitarem o cidadão global, ou transferirem para a cidadania global os direitos e responsabilidades da cidadania local e nacional.

Morais & Ogden (2011) analisam as definições de vários autores e apresentam um modelo concetual que resume o conceito de cidadania global e as suas dimensões, que se interrelacionam, subdividindo-as em várias subdimensões (figura 6).

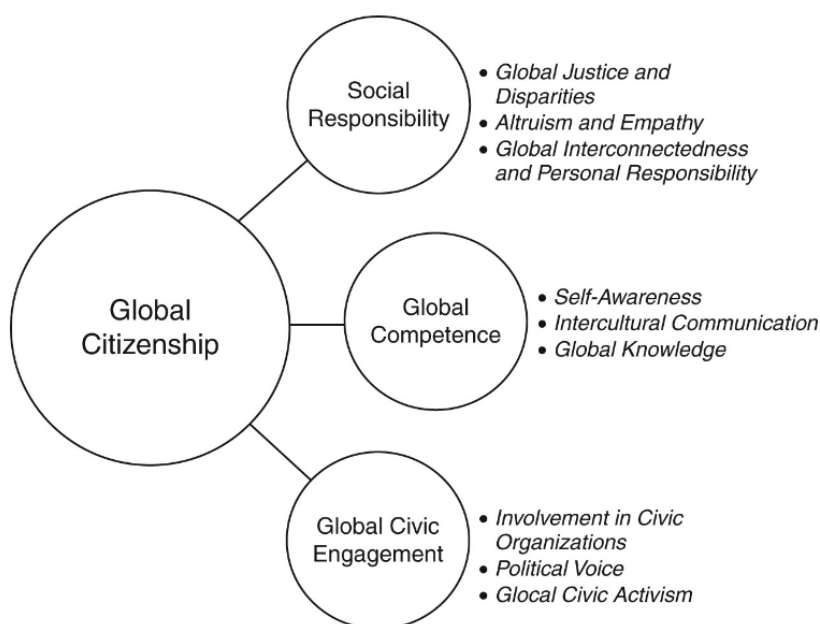


Figura 6: Modelo conceitual de cidadania global
(Fonte: *Morais & Ogden, 2011, p.447*)

Estes autores definem cada dimensão e sugerem modelos de desempenho para os alunos de acordo com cada subdimensão, realçando que estes compreendem a relação existente entre comportamentos locais e as suas consequências globais. No que diz respeito

à dimensão *responsabilidade social*, o autor refere tratar-se da interdependência e preocupação social com o outro, a sociedade e o meio ambiente. Quanto à *competência global*, o cidadão deve possuir uma mente aberta ao mesmo tempo que tenta compreender ativamente as normas culturais e expectativas do outro e aproveita esse conhecimento para interagir, comunicar e trabalhar eficazmente fora do seu espaço natural. Na dimensão *envolvimento cívico global*, o cidadão reconhece problemas locais, nacionais, e globais e atua através de ações como o voluntariado, o ativismo político, e participação na comunidade.

Tal como estes autores sugerem modelos de desempenho para alunos como cidadãos globais, outros autores e organizações sugerem outros documentos que versam sobre a educação para a cidadania global. Desse modo, é necessário que os sistemas de ensino habilitem os alunos para uma cidadania global ativa, comprometida e participativa, pois, sendo a educação um pressuposto para o exercício da cidadania (Souza, 2018), com o surgimento das necessidades do mundo global emerge, conseqüentemente, a necessidade de uma educação para um novo cidadão que agora se integra numa sociedade planetária e que necessita estar consciente e agir em prol da mesma.

1.4. Educação para a cidadania global

É para uma cidadania global que os sistemas educativos deverão educar os alunos, pois, assim, “promovemos sociedades transformadas que também estão mais bem equipadas para lidar com os desafios” (UNESCO, 2015^a, p.10) e para tirar partido da sociedade digital em que vivemos. Como referido pelo secretário-geral da ONU, Ban Ki-moon, “A educação nos dá uma compreensão profunda de que estamos todos unidos como cidadãos da comunidade global, e que os nossos desafios estão interligados”(UNESCO, 2016, p.14).

Sendo a cidadania global moldada pelo reconhecimento de um mundo interdependente e interligado e pelo envolvimento ativo nesse mesmo mundo, a mentalidade global e a consideração de questões globais são cada vez mais enfatizadas nos estudos de cidadania global e resultantes da globalização, fruto do movimento de capitais e culturas, e da imigração humana (Choi, 2016).

Deste modo, e para ajudar os jovens a desenvolver competências essenciais que lhes permitam envolver-se ativamente e tornar o mundo um lugar mais justo e sustentável, vai nascer a educação para a cidadania global. Esta é uma forma de aprendizagem cívica que

envolve os alunos em projetos que abordam questões globais de natureza social, política, económica ou ambiental (United Nations, s.d.).

E, para que houvesse uma linha orientadora para integrar a educação para a cidadania global nos sistemas de ensino, a UNESCO lançou um guia pedagógico de “Educação para a cidadania global: Tópicos e Objetivos de Aprendizagem” (UNESCO, 2016) com o intuito de “dar resposta às necessidades dos Estados-membros” e de ajudar a “garantir que alunos de todas as idades e origens possam converter-se em cidadãos globais informados, dotados de espírito crítico, socialmente conectados, éticos e engajados” (p.11). É também essencial que estes “assumam papéis ativos, tanto local quanto globalmente, para enfrentar e resolver desafios globais” (UNESCO, 2015^a, p.15)

Nesse sentido, e uma vez que a educação para a cidadania global tem como objetivo “ser um fator de transformação” (UNESCO, 2016, p.15), esta vai adotar uma abordagem multifacetada, aplicando “conceitos e metodologias já usados em outras áreas” que vão incluir a “educação para os direitos humanos, a educação para a paz, a educação para o desenvolvimento sustentável e a educação para o entendimento internacional” (UNESCO, 2014, p.46).

Neste contexto, é proposta uma orientação geral para as escolas (figura 7) na qual se apresentam as três dimensões da aprendizagem, os principais resultados da aprendizagem, os principais atributos dos alunos e os tópicos e objetivos de aprendizagem a atingir pelos diferentes níveis e faixas etárias.

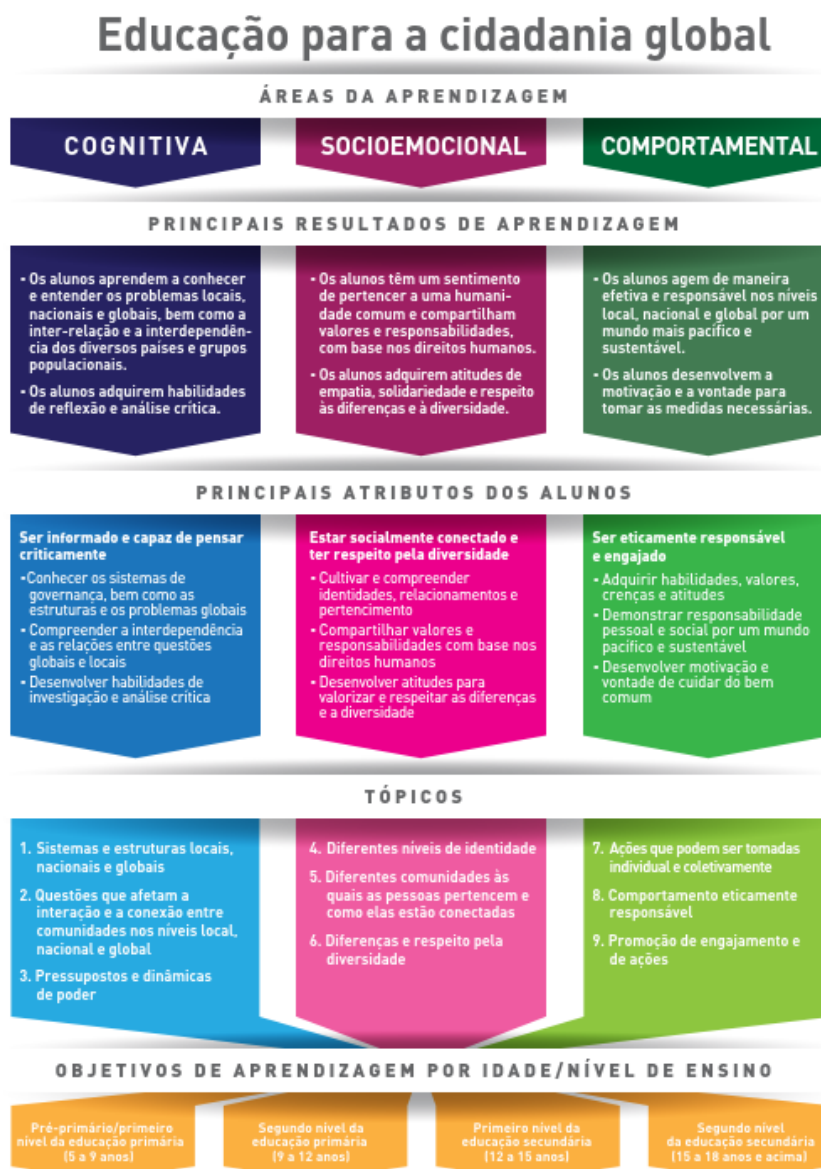


Figura 7: Estrutura geral do guia Educação para a cidadania global
(Fonte: UNESCO, 2016, p.29)

Trata-se de uma abordagem que vai necessitar de docentes qualificados, inovadores, transformadores e participativos, que incentivem os alunos “a se envolver na investigação crítica”, e os apoiem no “desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que promovam mudanças pessoais e sociais positivas” (UNESCO, 2016, p.51) para o bem da humanidade.

Desta forma, as tecnologias digitais, que impulsionam a cidadania digital e a cidadania global, tornam possível toda a comunicação e colaboração a nível global, a participação ativa e o envolvimento dos cidadãos na sociedade e nos seus problemas sociais, económicos e políticos. Jenkins (2006) denomina este fenómeno de cultura participativa e refere que o importante não é apenas a conquista individual, mas sim o surgimento de um contexto cultural que apoie a ampla participação na produção e distribuição de informação. Portanto, a ideia fundamental da cidadania global no mundo digital é a de que a mensagem se origina nos cidadãos, que, individualmente e em comunidades, a criam e disseminam e cujo foco se centra neles próprios e na sua interação com a informação e o conhecimento. Trata-se de uma forma de participação eficaz em processos de desenvolvimento e de envolvimento com os *media*, a informação e a tecnologia para promover o intercâmbio cultural e a tolerância, o desenvolvimento económico, a boa governação, a igualdade e a paz (Grizzle, 2015). Este autor reforça, ainda, que os desenvolvimentos tecnológicos estão a impulsionar a cidadania global, sendo estes um pré-requisito para a diversidade cultural e a coexistência de culturas.

Por conseguinte, se os educadores olharem para o mundo como a comunidade em que todos vivem, colaboram, participam e prosperam, farão com que, também, os alunos compreendam que as suas ações irão ter reflexo no mundo inteiro e que deverão ser participativos e ativos perante os problemas que afetam o planeta, pois é o seu futuro que se encontra em risco. Desta forma, a tecnologia será o veículo para fomentar essa participação ativa, através do seu uso ético e responsável em todas as relações e interações no mundo digital. Por sua vez, o cidadão digital será um cidadão ético e responsável, que tira partido da tecnologia para elevar a comunidade a uma escala global.

1.5. O advento de uma nova cidadania: a cidadania digital global

Alguns autores, ao referirem a participação ativa e responsável nas comunidades, incluindo a comunidade global, deixavam adivinhar uma cidadania digital que não se limita ao cumprimento de normas e à participação, mas que se abre a novas experiências e realidades. É nesta nova cidadania digital que os educadores são chamados a intervir e a desenvolver atividades de carácter global com os seus alunos, no sentido de que estes desenvolvam competências, essencialmente, de cidadania, de participação ativa, de comunicação e interculturais (Richardson & Milovidov, 2018).

Em 2015, o secretário-geral da UNESCO, chamava a atenção para o dever de se capacitar as novas gerações para uma cidadania digital a nível global, que se deve iniciar pela educação, por novas competências culturais e por uma melhor literacia dos *media* e da informação (UNESCO, 2015b), transmitindo, desse modo, o sentimento de pertencer a uma comunidade mais alargada e a uma humanidade comum (UNESCO, 2016). Através da tecnologia, os cidadãos interagem, partilham a sua vida, o seu trabalho, as suas mágoas e os seus êxitos com o mundo, fazendo parte de uma comunidade de biliões de cidadãos, em que cada um desempenha o seu papel, e a escola tem o dever de incentivar a uma cidadania digital ativa e conhecedora dos seus direitos e deveres.

Nessa perspetiva, e pensando o conceito de informação como um direito humano, pode-se citar o artigo 19º da *Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH)* “Todo o indivíduo tem direito à liberdade de opinião e de expressão, o que implica o direito de não ser inquietado pelas suas opiniões e o de procurar, receber e difundir, sem consideração de fronteiras, informações e ideias por qualquer meio de expressão.” (Assembleia Geral das Nações Unidas, 1948).

A era da globalização económica e tecnológica intensificou as relações sociais e políticas por todo o planeta e, no campo cultural, cada vez mais, as pessoas e, nomeadamente, os professores entram em contacto direto com pessoas de todo o mundo. Devido às facilidades oferecidas pela *Internet*, assiste-se ao intercâmbio de práticas e ao desenvolvimento de competências de cidadania digital e de cidadania global em professores e alunos.

Estamos perante uma nova forma de cidadania - a cidadania digital global - que, apesar de se tratar de um conceito recente, é já abordado e definido por alguns autores.

Desse modo, o *Global Digital Citizen Quickstart Guide* (Global Digital Citizen Foundation, s.d.), referencia o cidadão digital global como sendo um cidadão consciente, respeitador e compassivo, alguém que se esforça por estabelecer um sentido de comunidade global em todas as suas relações, deveres e experiências, quer estas sejam *online* ou *offline*. Este cidadão é aí definido através de 5 princípios seguidos das explicações correspondentes (tabela 2).

Princípios	Explicação
Responsabilidade	O aluno assume a responsabilidade pela sua aprendizagem e pela aprendizagem ao longo da vida. Este princípio inclui a gestão financeira, os limites éticos e morais, a saúde e o bem-estar pessoal, e os relacionamentos pessoais.
Cidadania Global	Assume-se que todos somos cidadãos globais. A cidadania Global envolve o reconhecimento e o respeito pela forma como a tecnologia e os <i>media</i> do século XXI eliminaram as fronteiras entre os cidadãos do mundo, permitindo a comunicação, a colaboração, o diálogo e o debate entre todos os níveis da sociedade.
Cidadania Digital	Adoção de um comportamento adequado e exemplar em ambientes digitais, que inclui o respeito e a responsabilidade pelo próprio, pelos outros e pelos direitos de autor.
Altruísmo	Preocupação com o bem-estar das pessoas com quem partilhamos o nosso mundo. Inclui voluntariar-se e fazer o bem em benefício dos outros, criando relevância e conexões significativas com o mundo real.
Preocupação ambiental	Demonstração de valores de bom senso e apreciação da beleza e grandiosidade da natureza, encorajando a explorar como usar os recursos da Terra e a assumir responsabilidades e ações ao nível pessoal, local, regional, nacional e internacional.

Tabela 2: Princípios da cidadania digital global
(Fonte: *Global Digital Citizen Foundation, n.d.*)

Zimmerman (2019) propõe que cidadania digital global seja abordada como uma expressão de conceitos relacionados com cidadania num mundo global, que se processa através das tecnologias digitais, cujo conceito em si pode abranger um grande número de ações relacionadas com a participação política e o envolvimento cívico num mundo digital. Contudo, para que isso aconteça, os cidadãos devem ser detentores de toda a informação. Como tal, Blocher (2016) refere que o acesso às mesmas tecnologias não se traduz de igual modo para todos os jovens, quer seja por motivos económicos, de censura, ou de necessidades específicas, e que a participação dos jovens perante outras culturas vai depender da preparação que obtiveram para poderem ser bons cidadãos digitais globais, realçando que a tolerância e a compreensão de diferentes culturas são aspetos fulcrais neste processo.

Harris e Johns (2020) sugerem um referencial de cidadania digital global como uma maneira produtiva de entender como os jovens estão empenhados em moldar as comunidades *online*, quer através de atos e práticas individuais, que expressam e reivindicam direitos, quer através de práticas coletivas, identificações, partilha de conhecimento e formas de ativismo que contestam desigualdades e formações sociais divisionistas.

As autoras justificam esta proposta com a necessidade de ir além das abordagens de literacia e resiliência digital, que falham em reconhecer os cidadãos digitais como estando

posicionados em relações estruturais de poder mais amplas, podendo, por isso, desconsiderar as barreiras que o racismo, a divisão social e a polarização apresentam para a participação cívica ativa. Cidadania digital global é, por isso, uma forma de abordar os desequilíbrios, tendo em mente a forma criativa como os cidadãos conectados às redes e circuitos globais podem desafiar as desigualdades.

Deste modo, podemos concluir que é através da junção de diversas características, competências e valores de cidadania digital e de cidadania global que podemos pensar no novo conceito de cidadania digital global (figura 8). Na sociedade digital, e no mundo globalizado, estamos a assistir ao desenvolvimento de um fenómeno, no qual um qualquer cidadão, através da tecnologia digital, não se remete ao seu local de residência, mas se pode considerar e atuar como um cidadão do mundo, que pode e deve contribuir para o bem comum. Para tal, deve obedecer aos princípios da cidadania digital e da cidadania global, ser responsável, apresentar um papel interventivo pelo bem da sociedade local, nacional ou global, e ser detentor de competências linguísticas e interculturais capazes de comunicar eficazmente com outros povos, nações ou culturas, para que se torne, assim, num cidadão

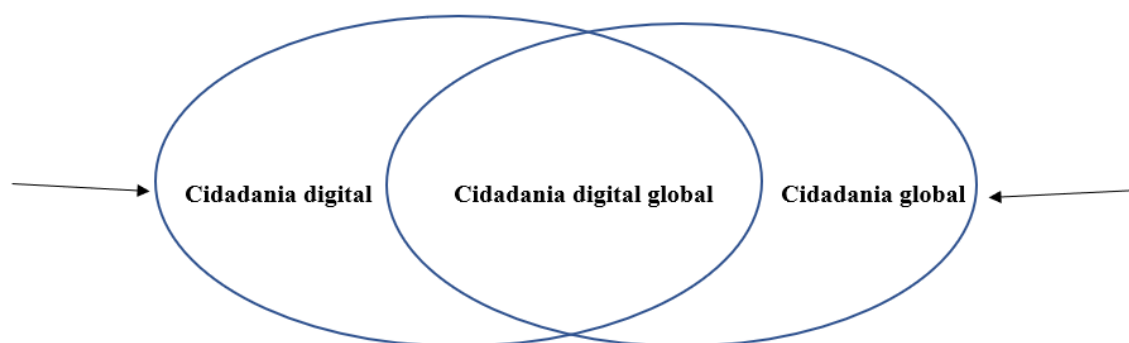


Figura 8: Representação do novo conceito de cidadania digital global

digital global de pleno direito.

Para que isso seja possível, os docentes necessitam estar devidamente capacitados para fazer face às exigências da escola, dos alunos e da sociedade, em geral. A pedagogia deve estar alinhada com o uso da tecnologia para que alunos e professores possam lidar com as oportunidades e as ameaças de um mundo digital global. Deste modo, torna-se importante que os professores encorajem os alunos a serem participantes ativos e interessados nas questões globais e adotem metodologias, estratégias e ambientes de aprendizagem que favoreçam a autonomia e o pensamento crítico, não só a nível local, mas, também global.

Por isso, e para que as condições ideais para o desenvolvimento das competências de cidadania digital nos professores sejam criadas, muitos têm sido os referenciais produzidos por organizações, governos ou entidades a nível mundial. O objetivo é permitir que os docentes se possam guiar por padrões de desempenho e possam evoluir nas suas capacidades e conhecimentos no sentido de estarem habilitados a formar cidadãos digitais globais responsáveis, comprometidos, ativos e participativos.

2. Competências docentes e educação para a cidadania digital global

Uma vez que a evolução permanente da tecnologia tem vindo a trazer grandes desafios para as escolas e, nomeadamente, para os docentes, estes necessitam estar capacitados para se adaptarem à mudança, no sentido de promoverem a aprendizagem digital e, conseqüentemente, a cidadania digital a nível global. Ademais, através do acesso às tecnologias digitais, o cidadão, em geral, e os docentes, em particular, têm a possibilidade de aceder a informação, ter contactos, comunicar e interagir com cidadãos de todo o mundo. Podem, igualmente, participar em grupos de partilha, comunidades de prática ou movimentos de solidariedade, através dos quais contactam com cidadãos a nível global. Desse modo, os professores, como cidadãos digitais e através da partilha de práticas, nomeadamente através de intercâmbios educativos, têm ao seu alcance a oportunidade de se conduzir a si próprios e aos seus alunos numa cidadania digital que rompe fronteiras e que faz com que se sintam não só cidadãos de um país, mas cidadãos digitais globais.

Diante disso, pretende-se compreender de que forma a escola e, nomeadamente, os professores podem cumprir com o seu papel de orientar os alunos para a cidadania digital e para uma educação global. Para atingir este objetivo, será necessário identificar as competências que os educadores devem possuir para que os alunos sejam capazes de tornar cidadãos digitais ativos, participativos e responsáveis, detentores de um espírito crítico capaz de avaliar a credibilidade e a fiabilidade da informação que lhes chega a toda a hora. Pretende-se ainda analisar de que forma a cidadania digital se está a transformar, nomeadamente pelas atividades colaborativas entre educadores e, também, pelas políticas internacionais facilitadoras deste processo.

2.1. Cidadania digital e competências docentes

Para poderem apetrechar os alunos de competências do século XXI, também, os docentes necessitam atualizar o seu perfil de competências, possuir competências de cidadãos digitais, e ser digitalmente competentes. Logo, necessitam usar novas pedagogias que incluam as tecnologias para fazer face aos desafios de uma sociedade digital, assim como promover a aprendizagem entre pares e estimular o desenvolvimento de competências transversais essenciais, como a resolução de problemas, a colaboração e a criatividade. É da responsabilidade dos docentes criar ambientes e oportunidades de aprendizagem que possam

descobrir ou aumentar as competências dos alunos. Deste modo, vão ser chamados a ativar aprendizagens significativas, sendo criativos na escolha de estratégias que se ajustem ao contexto e ao aluno. Para tal, necessitam promover o seu desenvolvimento profissional e a sua capacidade pedagógica em relação ao papel das tecnologias, neste novo modelo pedagógico que se foca no processo de aprendizagem, em ajudar os alunos a descobrir e dominar o conhecimento e a estar habilitados a usá-lo através da exploração e da conexão com o mundo (Caena & Redecker, 2019).

Mediante o exposto, e para que os professores possam acompanhar as exigências do mundo digital, seguidamente, analisamos alguns referenciais de competências docentes, no sentido de compreender que competências os educadores devem possuir para fomentar nos alunos uma cidadania digital ativa, participativa e responsável. Sendo os referenciais de competências docentes um elemento fundamental para definir os requisitos dos profissionais da educação, estes vão apoiar e guiar a prática e o desenvolvimento profissional, bem como fornecer padrões de referência para os profissionais no início da carreira e assegurar a qualidade dos profissionais da educação ao longo da sua vida profissional (Caena & Redecker, 2019).

2.2. Referenciais de competência digital docente

Nesse sentido, através da análise dos referenciais *ISTE Standards for Educators*, *DigCompEdu*, *UNESCO ICT Competency Framework for Teachers*, *Digital Competency Framework*, Québec, Canadá e *Professional Digital Framework for Teachers*, da Noruega, revisita-se as competências que os educadores devem possuir para usufruir da cidadania digital e analisa-se a importância das competências docentes para o desenvolvimento da cidadania digital global.

2.2.1. Referencial *ISTE Standards for Educators*

No entender de Loureiro *et al.* (2020) este referencial “surge para atender à necessidade de criar padrões capazes de refletir uma evolução na profissão de professor e de se concentrar no que a tecnologia tem para inovar no processo de aprendizagem”. Trata-se de um guia informativo para educadores a nível mundial, que tem como objetivo que estes se sintam apoiados nas suas decisões sobre o “currículo, ensino ou aprendizagem profissional”, sugerindo também como “transformar as práticas pedagógicas para uma aprendizagem mais significativa, com o apoio das tecnologias” (Loureiro *et al.*, 2020, p.12)

Este referencial, trata-se, pois, de um guia para educadores que, através das duas categorias “Profissional Capacitado e Gerador de Aprendizagem” (Loureiro et al., 2020) e dos sete padrões para educadores (figura 9) aí definidos e interligados entre si, tem como finalidade a capacitação dos alunos. Os educadores poderão guiar os seus alunos para uma cidadania digital ativa e para enfrentar os desafios de um mundo tecnológico em constante evolução. O objetivo deste referencial é que os educadores aprofundem as suas práticas, promovam a colaboração com os colegas, repensem as abordagens tradicionais e preparem os alunos para a sua própria aprendizagem. Para tal, fornece informação e materiais para orientar os docentes na implementação de cada padrão no contexto educativo e na consecução dos objetivos referentes a cada padrão.



Figura 9: Padrões ISTE para educadores
(Fonte: Loureiro et al., 2020, p.12)

No que diz respeito ao padrão “Cidadão” refere que os educadores devem inspirar os alunos a contribuir e a participar de forma responsável no mundo digital:

- proporcionando experiências para que estes contribuam socialmente e de forma positiva e mostrem um comportamento empático *online* com o intuito de formar comunidades e construir relacionamentos;
- estabelecendo uma cultura de aprendizagem que promova a curiosidade e o espírito crítico para com os recursos *online* e desenvolva a literacia digital e dos *media*;
- orientando para práticas seguras, legais e éticas com ferramentas digitais e na proteção dos direitos de propriedade intelectual;
- sendo um exemplo, promovendo a gestão de dados pessoais e da identidade digital e protegendo os dados dos alunos (ISTE, 2017).

Deste modo, os alunos, como cidadãos digitais, vão aprender a manter-se seguros, a respeitar o outro e a contribuir positivamente *online*, enquanto vão construindo relacionamentos.

2.2.2. Referencial *DigCompEdu* – Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores

Também o referencial lançado pela Comissão Europeia, *DigCompEdu*, *Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores (2018)*, pretende que os educadores avaliem e desenvolvam a sua competência digital. Estes devem tirar partido do “potencial das tecnologias para melhorar e inovar” a educação, para “equipar todos os cidadãos com as competências necessárias para usarem tecnologias digitais de forma crítica e criativa” e para “preparar adequadamente os aprendentes para viver e trabalhar numa sociedade digital” (Lucas & Moreira, 2018, p.12).

Este referencial distingue seis áreas diferentes, nas quais as competências digitais dos educadores são expressas num total de vinte e duas. Estas áreas centram-se em diferentes aspetos da atividade profissional: 1. Desenvolvimento profissional, 2. Recursos digitais, 3. Ensino e aprendizagem, 4. Avaliação, 5. Capacitação dos aprendentes e 6. Promoção da Capacitação digital dos aprendentes (figura 10).

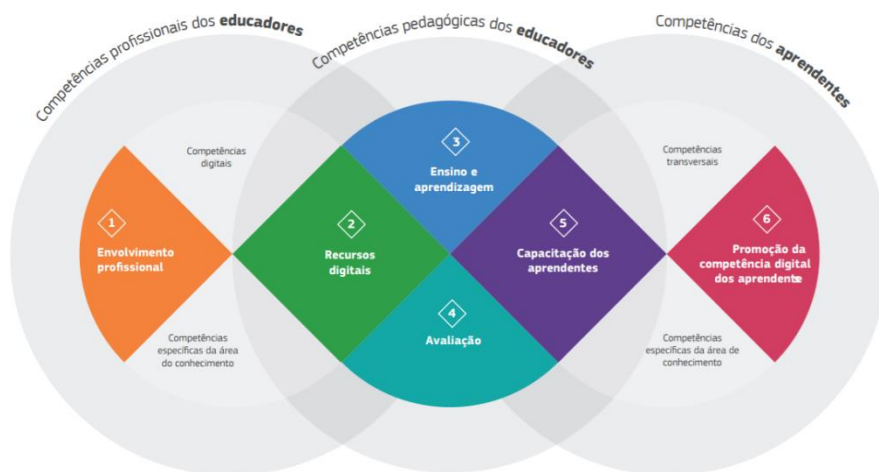


Figura 10: Áreas e âmbito do DigCompEdu.
(Fonte: Lucas e Moreira, 2018 p.15)

Relativamente às competências pedagógicas digitais dos docentes, as áreas 2 a 5 apresentam-se como o núcleo deste referencial e são fundamentais para que estes desenvolvam estratégias de aprendizagem inovadoras. As tecnologias são integradas no

processo de aprendizagem de uma forma significativa. A área 2 “Recursos Digitais” foca-se na seleção, criação, modificação e gestão dos recursos digitais, enquanto a área 5 “Capacitação dos Docentes” enfatiza a importância da criação de atividades e experiências de aprendizagem que vão ao encontro das necessidades de cada aluno e lhes permitem desenvolver a sua aprendizagem. Os professores são capazes de usar as tecnologias digitais para promover a diferenciação e o ensino personalizado, permitindo diferentes percursos de aprendizagem e incentivam o envolvimento ativo em atividades digitais, garantindo equidade no acesso às tecnologias. A área 1 “Envolvimento Profissional” descreve o uso eficiente das tecnologias e as oportunidades de aprendizagem digital na comunicação e colaboração com colegas, alunos, pais, entre outros. Realça, ainda, a importância da reflexão nas práticas letivas para avaliar criticamente a eficácia e adequação das estratégias de ensino com recurso às tecnologias digitais e a desenvolvê-las ativamente. A área 3 “Ensino e Aprendizagem” trata do planeamento, conceção e organização do uso da tecnologia digital na prática letiva. Foca-se na integração de recursos e métodos digitais para promover processos de aprendizagem colaborativos e autorregulados e na necessidade de acompanhar estes processos centrados no aluno com a orientação e as medidas de apoio necessárias. A área 4 “Avaliação” aborda o uso concreto das tecnologias digitais para avaliar o desempenho dos alunos e as necessidades de aprendizagem para, de forma abrangente, analisar o seu desempenho e lhes fornecer *feedback*. A área 6 “Promoção da Competência Digital dos Aprendentes” prevê que os professores digitalmente competentes devem facilitar a competência digital dos alunos, permitindo-lhes gerir riscos e usar tecnologias digitais com segurança e responsabilidade. Devem, ainda, ser capazes de promover a literacia mediática e integrar atividades que contribuam para a resolução de problemas digitais, a criação de conteúdo digital e o uso das tecnologias digitais para a comunicação e cooperação. (Caena & Redecker, 2019)

Esta área torna-se essencial para os aprendentes poderem ser cidadãos digitais ativos e conscientes, pois tem como objetivo que os educadores possibilitem o uso de “tecnologias digitais de forma criativa e responsável para informação, comunicação, criação de conteúdos, bem-estar e resolução de problemas” (Lucas & Moreira, 2018, p.16). Sendo a competência digital uma competência transversal, “a capacidade para promover a competência digital dos aprendentes é uma parte integrante da competência digital dos

educadores” (p.23). Deste modo, a área 6 apresenta cinco competências pedagógicas específicas necessárias para promover a competência digital dos aprendentes (figura 11).



Figura 11: Competências e áreas do DigComEdu e suas ligações
(Fonte: Lucas e Moreira, 2018, p.16)

Estas competências apresentam conteúdos e descrições do que pode e deve ser feito em cada área para que os aprendentes possam, naturalmente, ser competentes digitalmente. Considerando que a área 6 não é uma área independente, esta apresenta relações de interdependência com outras áreas, nomeadamente, a competência “Comunicação e colaboração” que apresenta uma relação de interdependência com a competência “Aprendizagem colaborativa” da área 3, “Ensino e Aprendizagem”. Esta relação de interdependência facilita o desenvolvimento da competência de colaboração entre os aprendentes, bem como a comunicação e a participação cívica. Também a competência “Criação de conteúdo” se interrelaciona com a área 5 “Capacitação dos aprendentes”, na competência “Envolvimento ativo”, pois para poderem ter um envolvimento ativo, os aprendentes irão criar conteúdo digital e deverão estar conscientes das normas a seguir como referenciarem fontes ou respeitarem os direitos de autor, o que facilita a aprendizagem autorregulada. Através do uso das tecnologias, os alunos terão a possibilidade de aprender colaborativamente, comunicar de forma mais eficaz, participar civicamente e envolver-se de forma ativa na resolução de problemas. Deste modo, este referencial e esta área em específico abrem caminho ao desenvolvimento de competências digitais e globais, pois oferecem a possibilidade de os cidadãos se prepararem para um envolvimento ativo na sociedade e para colaborar globalmente, recorrendo às tecnologias digitais.

Neste referencial, cada área apresenta níveis de desempenho, de A1 a C2, com progressão cumulativa, semelhante ao *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (CEFR)*. No primeiro nível de desempenho (A1-A2), os docentes iniciaram o uso de tecnologias digitais em algumas áreas e estão conscientes do seu potencial para melhorar a sua prática profissional e pedagógica. Os docentes que se encontram no nível intermédio (B1-B2) integram as tecnologias de diversas formas e em diversos contextos. Os docentes que se encontram no nível de desempenho mais elevado (C1-C2) partilham os conhecimentos com os seus pares, usam tecnologias inovadoras complexas e desenvolvem novas estratégias de avaliação e abordagens pedagógicas. A descrição por níveis de competência tem por objetivo ajudar os docentes a refletir e a compreender os seus pontos fortes e as suas fraquezas (Caena & Redecker, 2019).

2.2.3. Referencial *UNESCO ICT Competency Framework for Teachers*

O referencial *UNESCO ICT Competency Framework for Teachers* (UNESCO, 2018) considera que a tecnologia tem o potencial de fornecer soluções inovadoras, que permitam aos alunos a participação em aprendizagens de qualidade ao longo da vida, o acesso à informação e ao conhecimento e a participação de forma plena na sociedade. Define cidadania digital como as capacidades e os valores éticos para a participação na sociedade digital, competência fundamental no século XXI. Refere que a integração eficiente das tecnologias digitais pode transformar a pedagogia e capacitar os alunos, e que é essencial que os professores possuam competências para integrar as tecnologias digitais na sua prática profissional para garantir a equidade e qualidade da aprendizagem. Devem, igualmente, guiar os alunos no desenvolvimento de competências da sociedade do conhecimento, nomeadamente, no que diz respeito ao pensamento inovador, à resolução de problemas complexos, à capacidade de colaborar, ou às competências socioemocionais.

Para apoiar esta transformação, o referencial organiza dezoito competências educacionais, de acordo com as seis vertentes da prática profissional docente, em três níveis de proficiência de uso das tecnologias digitais (figura 12), e introduz referências a inovações tecnológicas e atuais como os recursos educativos abertos (REA), as redes sociais, as tecnologias móveis, a *Internet* das coisas, a inteligência artificial (IA) e a realidade aumentada (RA), os macro dados, a codificação e a ética e a proteção de dados.

Para cada um dos níveis de proficiência das tecnologias digitais é apresentada uma lista de competências demonstradas pelos docentes, os objetivos a atingir relativos a cada

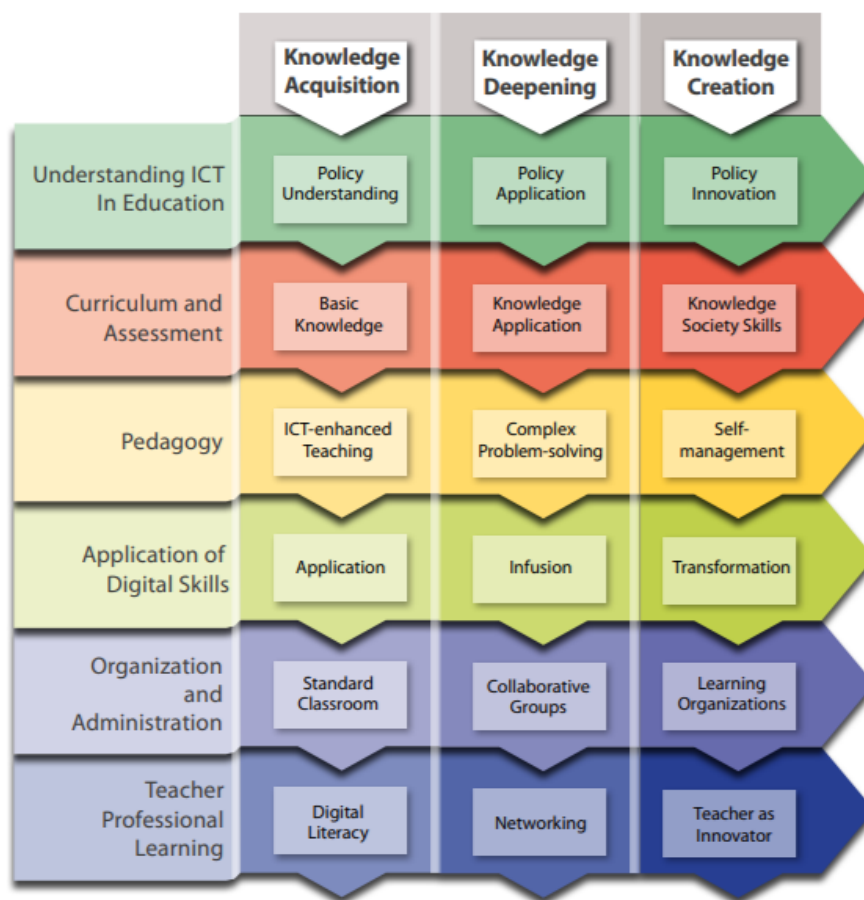


Figura 12: Referencial de Competências Digitais da Unesco para Educadores
(Fonte: *UNESCO, 2018, p.10*)

nível e vertente, e um resumo dos três níveis e das seis vertentes que constituem conjuntamente as dezoito competências. Este resumo apresenta cada vertente da prática profissional, tratada em cada nível, contendo os objetivos para a formação profissional e as competências dos docentes, os objetivos a atingir e os exemplos de atividades a realizar.

De referir que a ideia subjacente é a de que os docentes que possuem competências para usar as tecnologias digitais na sua prática profissional prestam uma educação de qualidade e que podem conduzir eficazmente o desenvolvimento das competências dos alunos no âmbito das tecnologias digitais. Para tal, o nível um (Aquisição de conhecimento) constitui uma introdução básica ao uso das tecnologias digitais no sentido de melhorar as seis vertentes da profissão docente. Neste nível pretende-se que os docentes estejam capacitados para serem membros efetivos e produtivos na sua comunidade educativa e que, por sua vez, ajudem os alunos a tornarem-se, também, membros comprometidos e produtivos na sociedade da qual fazem parte. No nível dois (Aprofundamento do conhecimento) o objetivo será o de permitir que os docentes apliquem as tecnologias digitais para melhorar o

seu desempenho em todas as vertentes da sua profissão, o que lhes possibilitará ajudar os alunos a aplicarem conhecimentos para resolver problemas complexos e prioritários da vida real. Já no nível três (Criação de conhecimentos) os docentes deverão estar capacitados para criar sociedades de conhecimento para os alunos, colegas de profissão e para a comunidade. Estes docentes moldam as boas práticas e encorajam outros docentes.

2.2.4. Referencial *Digital Competency Framework* – Québec, Canadá

O *Digital Competency Framework*, (Gouvernement du Québec, 2019), integrante do plano de desenvolvimento digital do governo do Québec para todos os níveis de ensino, é um referencial pensado para o desenvolvimento da competência digital em toda a comunidade educativa para que esta possa ser autónoma e crítica no uso das tecnologias digitais. Este referencial, que realça e demonstra a importância da tecnologia digital ao serviço da inclusão, foi influenciado por um estudo de tendências digitais emergentes na educação e pela análise de mais de setenta referenciais de literacia e competência digital no século XXI a nível mundial (Gouvernement du Québec, 2019). Trata-se de um documento inovador pela sua compreensão holística de competência digital, aqui definida como um conjunto de capacidades necessárias para ser confiante, crítico e criativo no uso das tecnologias digitais para, assim, atingir objetivos relacionados com a aprendizagem, o trabalho, os tempos livres, e a inclusão ou participação na sociedade. Neste documento refere-se que a competência digital deve ser pensada de forma flexível e adaptável, com o objetivo de assegurar que todos os indivíduos sejam capazes de se ajustar às inovações tecnológicas do futuro, incluindo os avanços na inteligência artificial, e possam avaliar as tecnologias digitais criticamente, adotando ou implementando as que considerem essenciais. Sendo o desenvolvimento de competências um processo contínuo e ao longo da vida, especialmente no que diz respeito à tecnologia digital, refere-se que a implementação deste referencial deve ser objeto de um processo contínuo e repetido.

Uma vez que a competência digital é indispensável ao desenvolvimento profissional no século XXI, os educadores necessitam de constante atualização para que possam usar os recursos digitais disponíveis, como as comunidades de prática ou a formação *online*. Torna-se fundamental que a prática letiva e os programas se adaptem e incluam a competência digital, para prepararem devidamente os futuros trabalhadores para os desafios vindouros.

O referencial *Digital Competency Framework* define as doze dimensões chave (figura 13) para a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal no século XXI e é direcionado a aprendentes, professores e outros profissionais. Apresenta duas dimensões que se encontram no centro do processo – exercer uma cidadania ética na era global e desenvolver e mobilizar competências tecnológicas - à volta das quais as restantes dez dimensões se articulam entre si. Estão numeradas de forma aleatória, o que nos remete para a necessidade e responsabilidade de exercer uma cidadania ética na sociedade global em que vivemos. Remete-nos, do mesmo modo, para a importância do desenvolvimento e mobilização das capacidades tecnológicas, sem as quais a competência digital poderá ficar comprometida.

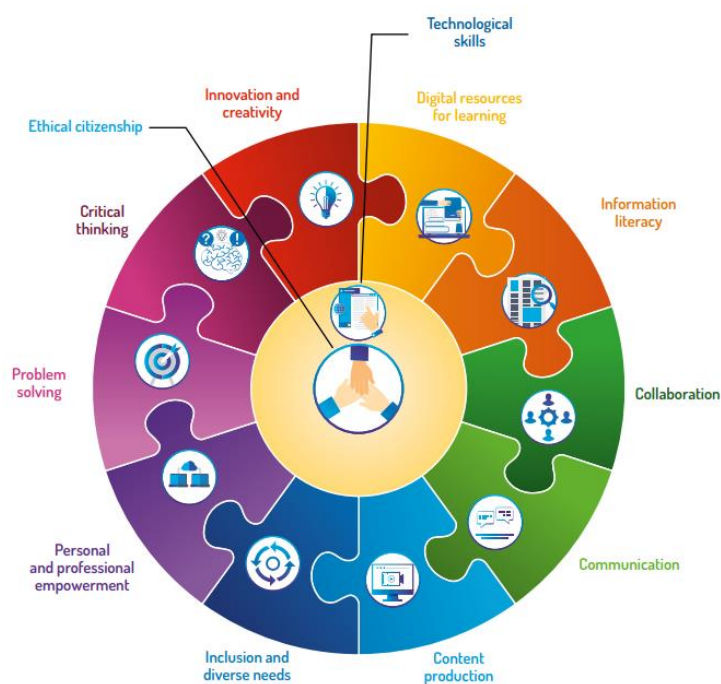


Figura 13: Representação visual do Referencial de Competências Digitais do Québec
(Fonte: *Gouvernement du Québec*, 2019, p.12)

Cada dimensão contém vários elementos, todos associados ao uso da tecnologia. As dimensões e os respetivos elementos foram desenhados para assegurar que os cidadãos se tornem, cada vez mais, autónomos no uso das tecnologias, em contextos profissionais, educacionais, e do dia a dia. O objetivo é que sejam capazes de, entre outros, selecionar as melhores ferramentas digitais para a realização de tarefas, que constituem a base para o desenvolvimento da competência digital dos aprendentes. De salientar que, no centro deste processo, se encontram o exercício de uma cidadania ética na era global e o desenvolvimento e mobilização de competências tecnológicas.

A complementar este referencial, foram lançados outros documentos essenciais para o desenvolvimento da competência digital, como o *Digital Competency Development Continuum* (Gouvernement du Québec, 2020a), que decompõe os elementos de cada dimensão em três níveis de desenvolvimento de competência: básico, intermédio e avançado (figura 14), especificando cada dimensão em maior detalhe, e situa a competência digital de cada aprendente numa escala diferenciada da escala educacional. Foi desenhado independentemente de qualquer programa específico ou nível educacional e os aprendentes são encorajados a atingir o nível mais elevado de competência, de acordo com o grau de ensino.

EXERCISING ETHICAL CITIZENSHIP IN THE DIGITAL AGE			
TARGETED ELEMENTS	BEGINNER	INTERMEDIATE	ADVANCED
ETHICAL BEHAVIOUR	Understands the potential impact of social and cultural diversity and context on interactions via digital technology.	Takes into consideration the potential impacts of social and cultural diversity and of context when interacting via digital technology.	Takes into consideration the potential impacts of social, cultural and philosophical diversity and the nature of the context (social, economic, environmental, or professional) when interacting via digital technology.

Figura 14: Exemplo dos 3 níveis de desempenho em cada um dos elementos do Referencial de Competências Digitais do Québec
(Fonte: *Gouvernement du Québec, 2020a, p.10*)

Já o *Pedagogical Guide* (Gouvernement du Québec, 2020b) tem como objetivo fornecer orientações para facilitar a criação de atividades de aprendizagem que incorporem uma ou mais dimensões do referencial e tenham como alvo um dos níveis de desenvolvimento definidos no *Digital Competency Development Continuum*. Tal como o referencial, baseia-se no princípio da autonomia e vem colmatar a necessidade de maior orientação para a integração da competência digital em atividades de sala de aula presencial e de ensino *online*, fornecendo aos educadores as ferramentas para integrar atividades de aprendizagem relacionadas com o referencial numa variedade de áreas pedagógicas. Para tal, fornece um esquema de orientação para uma planificação eficaz, visando, também, a competência digital (figura 15).

Desta forma, os educadores necessitam familiarizar-se com os documentos *Digital Competency Framework* e *Digital Competency Development Continuum* e, após esta etapa, são encorajados a determinar o nível de competências digitais dos aprendentes para cada



Figura 15: Nove etapas para planejar uma atividade
(Fonte: *Gouvernement du Québec, 2020b, p.9*)

uma das doze dimensões constantes no referencial. Este processo pode ser realizado através do uso do *Digital Competency Development Continuum*, criando grelhas de autoavaliação para que cada aluno possa aferir o seu nível de desenvolvimento em cada dimensão da competência digital.

2.2.5. Referencial *Professional Digital Competence Framework for Teachers* – Noruega

Os objetivos deste referencial pretendem centrar-se no desenvolvimento profissional dos docentes e na sua prática, sendo usado como referência para a melhoria da qualidade na formação inicial e na formação contínua dos docentes. Refere a necessidade de crianças e jovens não deverem ser apenas consumidores de produtos, serviços e informação, mas utilizadores críticos e produtores ativos de conteúdo. Deste modo, o ensino, em geral, e o docente, em particular, visam fomentar nos alunos a capacidade de identificar informação credível, de citar fontes, proteger a propriedade individual, considerar valores e atitudes éticas na comunicação e interação, produzir os seus recursos digitais e desenvolver uma relação reflexiva em relação às suas ações e às de outrem, às diferenças culturais, aos valores e aos direitos (Kéletric *et al.*, 2017).

No entanto, o professor, como elemento-chave em todo este processo, para ser capaz de desenvolver a competência digital dos alunos, em linha com as competências básicas e o conhecimento especializado, deve, antes de mais, desenvolver a sua própria competência digital na formação inicial ou através do desenvolvimento profissional ao longo da vida.

A competência digital docente é, neste referencial, vista à luz de uma abordagem global, sendo desenvolvida em sete áreas de competência (figura 16).



Figura 16: Visualização do Referencial de Competência Digital Docente da Noruega (Fonte: Kéletric et al. 2017, p.3)

Como podemos observar, dá-se a mesma importância a todas as áreas e é o conjunto de todas essas áreas que vai formar um profissional digitalmente competente. Assim, cada área vai apresentar duas dimensões. Na dimensão 1, apresentam-se as áreas de competência com uma descrição geral das mesmas. Na dimensão 2, estão presentes os objetivos de cada área de competência, agrupados em conhecimentos, habilidades e competências que um professor deve possuir para ser digitalmente competente (figura 17).

Dimension 1	Area of competence
	Description
Dimension 2	<ul style="list-style-type: none"> • Knowledge • Skills • Competence

Figura 17: Matriz do Referencial de Competência Digital Docente da Noruega (Fonte: Kéletric et al, 2017, p.18)

Sabendo que a competência digital docente é dinâmica, complexa e influenciada pela sociedade, este referencial pretende atualizar-se regularmente a par com as mudanças que a evolução digital vai tendo na profissão docente e no sistema educativo, em geral.

Podemos verificar, pelos referenciais de competências digitais docentes até aqui analisados, que estes possuem um poder transformador com o intuito de que as pedagogias promovam parcerias de aprendizagem de professores e alunos dentro e fora dos contextos educativos. Apresentam, igualmente, potencial para a motivação, para a ação e para dar voz ao professor, aproveitando, eficazmente, as tecnologias digitais para capacitar os alunos do século XXI como cidadãos globais, resilientes, reflexivos e responsáveis (Caena & Redecker, 2019). Ademais, remetem para e apresentam um enfoque constante na importância da competência digital e da cidadania na era digital e global.

Logo, é neste contexto que professores e alunos são levados a explorar e a apropriarem-se das potencialidades do mundo digital para poderem navegar de forma segura e exercer os seus direitos e deveres de cidadãos da era digital global. Assim sendo, através do uso, partilha, comunicação e interação em rede a nível global vai-se desenvolvendo uma nova cidadania.

2.3. A importância das competências docentes para o desenvolvimento da cidadania digital global

Os referenciais de competências digitais docentes analisados anteriormente procuram influenciar esta cidadania emergente, a cidadania digital global. Os referenciais da UNESCO, ISTE e EU apresentam-se como mais globais, pois dirigem-se a diversos públicos, e vão além das fronteiras de qualquer país, enfatizando as competências de comunicação e colaboração transnacional, local e global. Os referenciais noruegueses e do Québec dirigem-se a países e contextos mais específicos, mas são inspirados pelos restantes ou seguem uma visão do mundo globalizado.

O objetivo central destes referenciais é capacitar os docentes para este novo mundo e esta nova cidadania, no sentido de fomentar a sua atualização e a aquisição das competências necessárias para prepararem os seus alunos para viver numa sociedade em rede e para usufruir de uma cidadania que se vai revelando cada vez mais exigente. É, por isso, necessário que sejam detentores das competências enunciadas nos referenciais anteriormente analisados e que sejam eles próprios cidadãos digitais globais.

Consequentemente, o educador deve orientar os alunos para que adquiram as competências e capacidades necessárias - cidadania, interdependência, responsabilidade para com o meio ambiente, responsabilidade para com os outros - para uma cidadania local

e global eficaz, que inclua a preocupação com os que estão ao seu redor, com as desigualdades existentes e com os problemas e as questões globais. As vivências no mundo de hoje envolvem uma mudança com ênfase na cidadania local e global, no desenvolvimento de vida e de carreira, e na responsabilidade pessoal e social (Griffin, *et al*, 2012). Ao tentar dar resposta a um mundo globalizado, aos objetivos da educação para a cidadania digital e para a cidadania global, os educadores são estimulados a colaborar com outros educadores localmente, nacionalmente, ou globalmente, integrando-se nesta nova forma de cidadania.

Logo, devem usar as ferramentas ao seu alcance para expandir as experiências autênticas dos alunos, comunicando virtualmente com especialistas, grupos e outros alunos, a nível local e global, referindo-se, por exemplo, à resolução de problemas locais e globais, a projetos relacionados com o mundo do trabalho, com a carreira profissional ou com o desenvolvimento de competências. (*ISTE Standards for Students*, 2016).

E, através desta colaboração com outros educadores, nomeadamente, desenvolvendo projetos internacionais de intercâmbio, podem, diretamente, desafiar as desigualdades, abordando com outros professores e alunos, a nível local e global, os desafios e problemas sociais que, principalmente, os jovens enfrentam numa sociedade digital global. Para tal, em termos comunicacionais, há também que considerar a competência comunicativa e linguística. No panorama atual, é necessário que os professores possuam competências em línguas estrangeiras, mas principalmente na língua de comunicação internacional, ou seja, na língua globalizada e facilitadora da comunicação, “língua franca”, a língua inglesa, tratando-se esta da língua mais utilizada na *Internet* a nível mundial, o que possibilita aos professores estabelecerem ligações por todo o mundo.

A nível europeu, no *Guia do Programa Erasmus+ 2021*, lançado pela Comissão Europeia, esta ideia surge reforçada, pois este organismo define como objetivo o multilinguismo para “alcançar a união na diversidade” (Comissão Europeia, 2021, p.12), reforçando que as línguas estrangeiras vão ajudar a preparar melhor as pessoas para um mercado de trabalho, que é global.

Também Jesus (2016) defende que os aspetos culturais e linguísticos se tornam fundamentais para o desenvolvimento do cidadão global, dado que constituem a identidade do cidadão e do seu coletivo para a construção da grande diversidade mundial.

Em consequência, e perante um mundo e uma sociedade em constante mudança, provocada pelos consecutivos avanços na tecnologia, torna-se necessário que todos os cidadãos se adaptem e que, nomeadamente, a escola conduza os jovens, futuros adultos, a uma cidadania digital ativa e participativa. Para que tal aconteça, é essencial que os docentes estejam capacitados e acompanhem a mudança. No entanto, no presente, a escola depara-se com dificuldades nesse âmbito. Os educadores, poderão, ainda, necessitar de percorrer um longo caminho para atingir um nível de competências capaz, que lhes possibilite guiarem-se a si próprios e aos seus alunos num mundo digital globalizado, ou atingir o nível de competências máximo, como se pode constatar pelos diferentes níveis de desempenho de competências apresentados pelos referenciais analisados anteriormente. Contudo, e no sentido inverso, são cada vez mais os educadores que tentam fornecer competências de cidadania digital global aos seus alunos, através da participação em redes de partilha a nível mundial e em atividades de intercâmbio físico e virtual, tentando incentivar a uma cidadania ativa e participativa. Estas atividades visam temas atuais, nomeadamente, temas direcionados à cidadania digital e à educação para a cidadania global para que os jovens se sintam cidadãos de uma única nação global e para que contribuam para a preservação do meio ambiente e o amenizar de conflitos, da discriminação, da xenofobia e da divisão social. Em suma, através dos projetos internacionais de intercâmbio, estes educadores tentam preparar os seus alunos para esta nova cidadania emergente.

3. A função dos projetos internacionais de intercâmbio para o desenvolvimento da cidadania digital global

Tratando-se os projetos internacionais de intercâmbio de atividades de contacto com outros povos, culturas e valores, através de presença física ou virtual, estes vão representar um papel significativo para o desenvolvimento da cidadania digital global. Através da dinamização de projetos e atividades de intercâmbio de ideias, partilha e vivência de outras culturas, os alunos e os docentes vão desenvolver competências para o mercado de trabalho global, que incluem a comunicação, a colaboração, a empatia, a fluência em língua estrangeira ou a capacidade de resolução de problemas, e vão aprofundar a compreensão e a capacidade de interagir com pessoas de outros povos com diferentes origens ou culturas. Por conseguinte, em primeiro lugar, importa abordar a competência intercultural, o conceito de intercâmbio, físico e virtual, e o programa de intercâmbios por excelência a nível europeu, o programa *Erasmus+*, para em seguida apresentar perspetivas de alguns autores sobre a função dos intercâmbios educativos internacionais.

3.1. Competência intercultural e intercâmbios educativos

Para entendermos a importância dos projetos internacionais de intercâmbio no fomento da cidadania digital global, necessitamos de, primeiramente, entender o conceito de competência intercultural, que se tornou de extrema importância na atualidade, devido, nomeadamente, aos avanços no desenvolvimento de tecnologias digitais que aproximou os cidadãos de todo o mundo.

3.1.1. A competência intercultural

Ao pensarmos a cidadania global como um valor conceptual sustentado pela responsabilidade social, igualdade global e direitos humanos, vamos alinhá-la com o conceito de competência intercultural (Trede *et al.*, 2013).

Esta competência pode ser definida como a capacidade de compreender e interagir com cidadãos de diferentes culturas de forma autêntica e positiva (Arasaratnam, 2016) ou a gestão apropriada e eficaz da interação entre duas pessoas que representam orientações afetivas, cognitivas e comportamentais diferentes ou divergentes para com o mundo, estando estas orientações normalmente relacionadas com a nacionalidade, a raça, a etnia, a tribo, ou a religião (Spitzberg & Changnon, 2009).

Numa definição mais alargada, Barrett *et al.* (2013) consideram esta competência como a combinação de atitudes, conhecimento, entendimento e capacidades que, aplicadas através de ação, permite, de forma individual ou coletiva, compreender e respeitar povos com diferentes valores culturais; responder de forma apropriada, eficiente e respeitosa, aquando de interação ou comunicação; estabelecer relações positivas e construtivas, ao interagir ou comunicar; entender-se a si próprio e às suas afiliações culturais através de encontros com a diferença cultural.

A interação entre cidadãos vai ser, naturalmente, moldada pelas línguas e culturas dos intervenientes, pelas crenças e pelos valores culturais, sendo a competência plurilingue e a consciência comunicativa elementos fundamentais da competência intercultural. Byram (2011) apresenta o conceito de competência comunicativa intercultural e, partindo deste conceito apresenta o de educação para a cidadania intercultural. Este último combina conhecimentos da aprendizagem das línguas com a educação para a cidadania ou a competência comunicativa intercultural com a “aprendizagem da democracia”. O seu objetivo é determinar que competências levariam um indivíduo a envolver-se com outros em atividades políticas além das fronteiras linguísticas e culturais, nacional e internacionalmente. Desta forma, a cidadania intercultural seria definida como a base para o diálogo entre grupos de diferentes línguas e culturas, dentro e além-fronteiras do estado-nação, ou a capacidade de indivíduos e grupos viverem e dialogarem com outros cidadãos e grupos pertencentes a diferentes culturas ou identificações. Este autor sugere ainda que a educação para a cidadania intercultural pode vir a tornar-se o foco na aprendizagem das línguas estrangeiras.

Barrett *et al.* (2013) referem que ainda que o desenvolvimento da competência intercultural envolva ação, a educação deve capacitar os jovens para agirem, e estes estarão, naturalmente, mais equipados para atuar pelo bem da humanidade. Estes autores acrescentam que um dos princípios da educação para a cidadania democrática é valorizar a diversidade e ter um papel ativo na vida democrática. A educação para os direitos humanos ambiciona dar poder aos jovens para a construção e defesa de uma cultura universal dos direitos humanos na sociedade (Council of Europe, 2022b), pelo que o desenvolvimento da competência intercultural forma, também, um dos objetivos chave para a educação para a cidadania democrática e para os direitos humanos (ECD/DH).

Considerando o desenvolvimento desta competência um processo de aprendizagem ao longo da vida, pretende-se que seja desenvolvida nos jovens de todas as idades e em todos os tipos de educação, informal, formal e não formal, como base para o diálogo e para a vida em comunidade, pois esta apresenta potencial para orientar a atenção dos alunos para se tornarem conscientes dos seus valores culturais e para aumentarem a consciência para com outras culturas (Trede *et al.*, 2013). Para melhorar esta competência sugere-se um conjunto de atividades interculturais, como por exemplo, a participação em eventos interculturais devidamente organizados (Barrett *et al.*, 2013), sendo que a literatura existente nesta área adverte que a exposição a experiências internacionais, sem a preparação e o apoio apropriados, pode trazer resultados negativos como atitudes de racismo ou estereótipos. A falta de competência intercultural pode levar a situações embaraçosas, mal-entendidos, trabalho pouco produtivo, frustração, conflito intercultural, e reforço de desigualdades (Trede *et al.*, 2013).

Para tentar evitar os conflitos existentes a nível mundial, as futuras gerações devem saber comunicar entre si, compreender as mais diversas divisões culturais, e a importância do desenvolvimento de competências linguísticas e de diálogo, meio facilitador da comunicação. Sendo detentores destas competências, os jovens irão conseguir exercer influência nas comunidades locais e globais, pois, através do papel capacitador da língua, conseguem abordar os problemas nas comunidades à sua volta (Lenkaitis & Loranc-Paszyk, 2021). Grizzle (2015) reforça que novos desafios e oportunidades para o diálogo intercultural vão surgindo devido à evolução dos sistemas digitais a nível global.

3.1.2. Intercâmbios educativos

De acordo com o dicionário Priberam *online*, o conceito de intercâmbio aplica-se a “Troca” ou “Permuta” ou “Estabelecimento de relações recíprocas de ordem cultural, comercial, social, etc., entre nações ou instituições.”

Desse modo, por intercâmbio educativo, podemos entender a troca ou permuta de alunos ou professores entre instituições de ensino, normalmente, de países diferentes, com o intuito de aprender uma língua, estudar, desenvolver um projeto ou trabalhar.

No Despacho n.º 6147/2019 (Educação - Gabinetes da Secretária de Estado Adjunta e da Educação e do Secretário de Estado da Educação, 2019), refere-se que os intercâmbios educativos “promovem o conhecimento através de atividades e projetos multidisciplinares,

a formação pessoal e social dos alunos e a articulação entre a escola e o meio”. Trata-se de “oportunidades de enriquecimento curricular e cultural para os alunos que neles participam” e são definidos como: “atividade educativa que tem por finalidade a inserção de alunos e docentes na vivência letiva e escolar de outra escola, nacional ou estrangeira, por um determinado período de tempo”. Entre outros princípios de referência para a organização de intercâmbios educativos, no Artigo 3º, alíneas *d) e) e f)* do mesmo despacho, salienta-se: “(...) a importância da natureza transdisciplinar das aprendizagens, da mobilização de literacias diversas, de múltiplas competências, teóricas e práticas, promovendo o conhecimento científico, a curiosidade intelectual, o espírito crítico e interventivo, a criatividade e o trabalho colaborativo”; a “promoção da educação para a cidadania e do desenvolvimento pessoal, interpessoal, e de intervenção social” e a “valorização das línguas estrangeiras, enquanto veículos de identidade global e multicultural e de facilitação do acesso à informação e à tecnologia.”

3.1.3. Intercâmbios educativos virtuais

Com a supremacia da *Internet* e as oportunidades por esta fornecidas, podemos considerar os intercâmbios educativos virtuais como atividades de carácter colaborativo que se vêm estabelecendo entre instituições escolares, professores e alunos de todo o mundo. Este tipo de intercâmbio torna-se mais inclusivo, pois inclui participantes que poderiam não ter a oportunidade de participar num intercâmbio físico. Por outro lado, abrangem um maior número de cidadãos a nível global e são elementos facilitadores de atividades interativas e de diálogo intercultural, do experienciar da internacionalização a partir do próprio país e da aquisição de competências essenciais. Por usarem uma grande variedade de tecnologias digitais e pedagogia educacional, os intercâmbios virtuais tornam possível o acesso a educação internacional e intercultural de alta qualidade (Virtual Exchange Coalition, 2021), combinando o impacto do diálogo intercultural com o amplo alcance da tecnologia digital (Evolve, 2022).

Os intercâmbios educativos virtuais são, igualmente, uma prática apoiada pela investigação (Evolve, 2022) e suportada pela tecnologia, através do uso das tecnologias digitais; sustentável, baseada no currículo e realizada através de parcerias institucionais, sendo conduzida por um ou mais facilitadores; de pessoas para pessoas, através da colaboração e do diálogo inclusivo e intercultural que colmata diferenças e leva à ação;

educacional, que desenvolve competências, conhecimento e atitudes mensuráveis. (Virtual Exchange Coalition, 2021).

O'Dowd (2020) descreve o intercâmbio virtual como uma abordagem pedagógica que envolve o compromisso de grupos de alunos, durante períodos extensos de interação e colaboração intercultural *online* com parceiros de outras localizações geográficas e contextos culturais, como parte integrante dos seus programas educacionais, sob a orientação de educadores e ou facilitadores, e apresenta um modelo da terminologia usada para iniciativas de intercâmbios virtuais (figura 18).

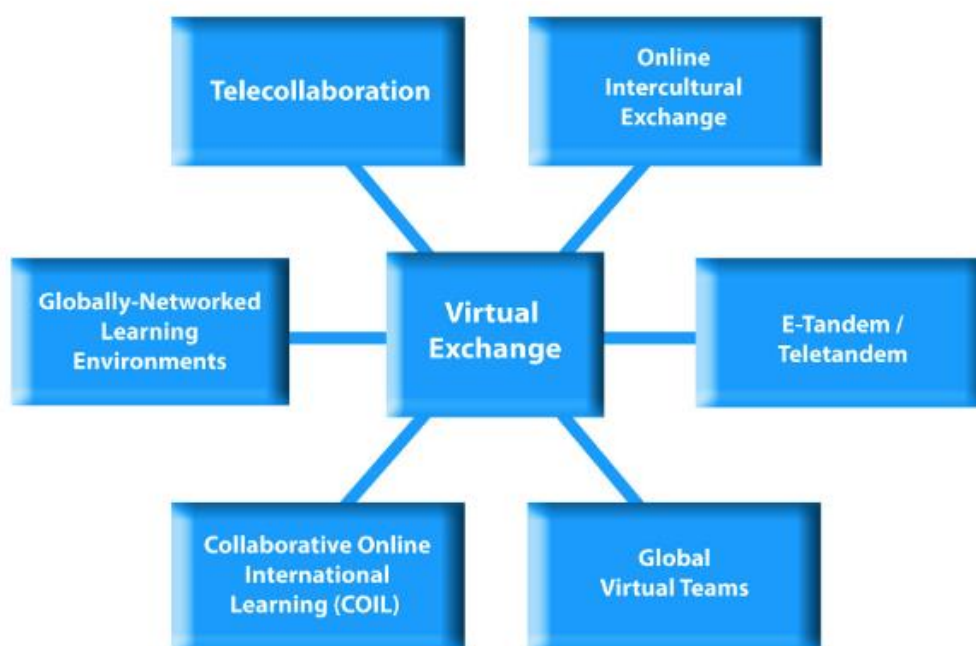


Figura 18: Terminologia usada para iniciativas relacionadas com intercâmbios virtuais
(Fonte: O'Dowd, 2018, p.4)

Neste modelo, o autor apresenta o conceito de intercâmbio virtual como um termo abrangente que inclui as noções ou formas de interagir *online*. O mesmo autor refere que os primeiros exemplos de projetos colaborativos entre turmas foram iniciados pouco após o surgimento da *Internet*, tendo sido largamente implementados pelas línguas estrangeiras, que deram primazia ao conceito de *e-tandem*, ou estímulo da aprendizagem autónoma, e à telecolaboração intercultural que enfatizava os aspetos socioculturais e interculturais da aprendizagem das línguas estrangeiras.

Nos últimos anos verificou-se um crescimento significativo nestas iniciativas, com carácter mais formativo, e nas quais se enfatiza o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural nos alunos (Batardière *et al.*, 2019).

Por conseguinte, os intercâmbios virtuais têm vindo a ser desenvolvidos por instituições de ensino, desde o jardim de infância ao ensino superior. Entre as razões justificativas para integrar intercâmbios virtuais nas atividades educativas podem referir-se as seguintes: servem de preparação para mobilidade física, pois evitam o choque cultural; permitem a aprendizagem através de diversas perspetivas, o desenvolvimento da literacia digital, da consciência cultural e da capacidade de negociar e de colaborar além-fronteiras; podem funcionar como incentivo para estudar noutra país e fornecem uma alternativa para os alunos que não têm possibilidade de estudar no estrangeiro (University of Florida International Center, 2021).

A pensar nos alunos que não têm possibilidade de ter uma experiência de intercâmbio físico no estrangeiro, a Comissão Europeia lançou o projeto *ERASMUS+ Virtual Exchange Intercultural Learning Experiences 2018-2020* (European Commission, 2020), para jovens dos 13 aos 30, sobre o qual o Comissário Europeu para a Educação, Cultura, Juventude e Desporto, Tibor Navracsics, referiu que, embora o Programa *Erasmus+* seja um programa de sucesso, não é acessível a todos e que, através deste projeto, facilitam-se os contactos entre as pessoas, alcançando-se jovens de diferentes origens sociais e promovendo o entendimento intercultural, além de se conectar os jovens da União Europeia com jovens de outros países, construir pontes e ajudar a desenvolver competências como o pensamento crítico, a literacia mediática, as línguas estrangeiras ou o trabalho de equipa (Dries, 2018). Esta mesma Comissão define intercâmbio virtual como um programa participativo, voluntário, intencional, orientado pela tecnologia e não-formal e explicita os vários pontos, referindo que estes intercâmbios devem ser:

- participativos: promovendo abordagens e métodos centrados no aluno e orientados para o aluno;
- voluntários: construídos e sustentados pela motivação inerente dos participantes;
- intencionais: baseados em objetivos de aprendizagem, estruturados, facilitados e reconhecidos;

- orientados pela tecnologia: habilitados e impulsionados pelas oportunidades técnicas. (European Commission, 2017).

Além do projeto referido anteriormente, em 2005, a Comissão Europeia lançou a plataforma *etwinning* (European Commission, 2022), financiada pelo Programa *Erasmus+*, que liga escolas e professores de toda a Europa e de países terceiros, como a Turquia, a Jordânia, o Líbano ou a Tunísia. Trata-se de uma plataforma *online* segura, que promove a colaboração em rede e facilita o desenvolvimento de projetos conjuntos a alunos de diferentes culturas, desde o jardim de infância ao ensino secundário.

Devido à pandemia Covid 19 e à impossibilidade de deslocação, também alguns dos projetos de mobilidade física do Programa *Erasmus+* transferiram atividades a desenvolver para o formato virtual. Este programa, nas suas diversas ações, incentiva à adoção de mobilidades híbridas no desenvolvimento dos seus projetos.

3.1.4. O Programa *Erasmus+*, programa de mobilidade da União Europeia

O Programa Erasmus, acrónimo de *European Region Action Scheme for the Mobility of University Students*, associado ao filósofo Erasmus de Roterdão, que se tornou símbolo de uma comunhão intelectual que transcende as fronteiras entre as nações e transforma a diversidade em elemento de enriquecimento e não de divisão (Triunfo, 2020), nasceu em 1987 como programa de intercâmbio internacional de alunos do ensino superior dos, então, países membros. Tratou-se do culminar da vontade política de cooperação entre os parceiros europeus e também do ponto de partida para a harmonização do ensino superior a nível europeu (Encyclopedia.com, 2019).

Em 2014, foi renomeado Programa *Erasmus+* e estendido a todos os níveis de ensino. E, em Portugal e na Europa, as escolas e os educadores têm vindo a multiplicar os esforços para desenvolver projetos de intercâmbio, e, nomeadamente, os projetos financiados pela Comissão Europeia, no âmbito do Programa *Erasmus+*, cujo lema é “*Erasmus+* Enriquecer vidas, Alargar horizontes”. Como comunidade alargada que é, a União Europeia, através deste Programa, visa:

“apoiar, através da aprendizagem ao longo da vida, o desenvolvimento educativo, profissional e pessoal dos indivíduos nos domínios da educação, da formação, da juventude e do desporto na Europa e mais além, contribuindo assim para o crescimento sustentável, o emprego de qualidade e a coesão social, bem como para impulsionar a inovação e reforçar a

identidade europeia e a cidadania ativa. Assim, o Programa é um instrumento fundamental para a construção de um Espaço Europeu da Educação, ao promover a cooperação estratégica europeia no domínio do ensino e formação, e as respetivas agendas setoriais.” (Comissão Europeia, 2021, p.6)

Para além deste objetivo geral, o programa apresenta alguns objetivos específicos, de entre os quais “promover a mobilidade individual e de grupo para fins de aprendizagem, bem como a cooperação, a qualidade, a inclusão e equidade, a excelência, a criatividade e a inovação a nível das organizações e das políticas no domínio do ensino e formação” (p.6). Aponta, também, algumas prioridades, nomeadamente a “Inclusão e a Diversidade”, que pretende “promover a igualdade de oportunidades e de acesso, a inclusão, a diversidade e a equidade” (p.7), dispondo de recursos e mecanismos do programa para os participantes e organizações com menos oportunidades; a “Transformação Digital” que visa “colocar os aprendentes, os educadores, os técnicos de juventude, os jovens e as organizações no caminho da transformação digital” e “alcançar um grupo-alvo mais vasto, dentro e fora da União, através de um maior recurso às ferramentas das tecnologias da informação e da comunicação, da utilização combinada da mobilidade física com a aprendizagem virtual e da cooperação virtual.” (p.9); o “Ambiente e combate às alterações climáticas”, na qual pretende “desenvolver conhecimentos, aptidões e atitudes em relação às alterações climáticas e apoiar o desenvolvimento sustentável na União Europeia e não só” (p.10); e a “Participação na vida democrática, valores comuns e participação cívica”, sendo que o “Programa apoia a cidadania ativa e a ética na aprendizagem ao longo da vida; além disso, fomenta o desenvolvimento de competências sociais e interculturais, o pensamento crítico e a literacia mediática” (p.10).

Além de outras características, o Programa *Erasmus+* apresenta uma “Dimensão Internacional”, pois coopera com países terceiros não associados, nas atividades de “mobilidade, cooperação e diálogo político” e apoia as “organizações europeias a enfrentar os desafios mundiais criados pela globalização, pelas alterações climáticas e pela transição digital através, nomeadamente, da intensificação da mobilidade internacional e da cooperação com países terceiros, e reforça o papel da União Europeia como interveniente mundial” (p.12/13).

3.2. Características dos intercâmbios educativos

Nos últimos anos, e devido à crescente globalização do mercado de trabalho, cada vez mais diverso culturalmente, as instituições educativas têm vindo a investir na sua

internacionalização através de atividades internacionais, como a mobilidade de alunos e docentes, as práticas letivas noutros países, a introdução da dimensão internacional, intercultural ou global (Byram, 2011).

Tradicionalmente, este facto referia-se apenas ao ensino superior. No entanto, os agrupamentos e escolas não agrupadas têm envidado esforços para preparar os seus alunos para o futuro e para o mundo globalizado e apostam nesta vertente com o intuito de alargar o leque de experiências internacionais. Desse modo, promovem oportunidades para o desenvolvimento da aprendizagem, da competência intercultural, e da cidadania global e, sendo a competência intercultural uma competência de sobrevivência no mundo globalizado, pode estabelecer-se uma relação entre esta e a cidadania global (Trede *et al.*, 2013).

Ao apostarem na sua internacionalização, são diversas as atividades que as instituições educativas podem desenvolver, que podem ir dos intercâmbios virtuais, aos intercâmbios físicos, à mobilidade de docentes para formação, através de cursos estruturados, observação de práticas, lecionação de aulas num país estrangeiro ou partilha de boas práticas, através do convite a peritos convidados. Como referido anteriormente, na Europa e no que se refere a atividades de mobilidade estas são financiadas pelo Programa *Erasmus+*, da União Europeia.

No entanto, se tivermos em conta que a internacionalização não deve beneficiar apenas os envolvidos em mobilidades físicas e deve assegurar que a larga maioria dos alunos, que não têm possibilidade de realizar mobilidade física, seja capaz de adquirir competências internacionais necessárias no mundo globalizado (European Commission, 2013), as instituições devem colaborar *online* com outras instituições, e dar oportunidade a todos os alunos de desenvolver competências internacionais essenciais.

Como precursoras da telecolaboração, um dos aspetos mais desenvolvidos nas aulas de línguas estrangeiras tem sido a competência intercultural e, nas últimas décadas, os educadores têm organizado intercâmbios virtuais para que os alunos possam ter o primeiro contacto com alunos nativos. Nestas atividades, que são facilitadas pelo acesso às tecnologias digitais, cria-se a oportunidade de explorar diferentes perspetivas culturais, através de tarefas de colaboração e cooperação baseadas em temas sociopolíticos (O'Dowd, 2020), para desenvolver as competências comunicativa e intercultural. Não obstante, esta prática foi considerada bastante superficial, pois as abordagens de cidadania global e de

competência intercultural preveem o desenvolvimento de ação, baseada na colaboração com membros de outras culturas, para com um problema que é comum às sociedades. Não satisfeito com esta realidade, o autor acima referido propõe um modelo transnacional de intercâmbio virtual para o desenvolvimento da cidadania global e da competência intercultural que apresente as seguintes características:

- crie oportunidades para uma interação cultural abrangente, não limitada à comparação bicultural/bilíngue;
- estabeleça parcerias que envolvam uma variedade de origens culturais e linguísticas e uso da língua franca para comunicar;
- incentive ao envolvimento em temas de relevância social e política dos grupos participantes;
- adote estratégias para que os alunos trabalhem com os parceiros internacionais para empreender ações e mudanças nas respectivas comunidades locais e globais;
- inclua oportunidades para a reflexão guiada sobre os encontros interculturais;
- consciencialize para a forma como a comunicação intercultural é mediada pelas tecnologias digitais e as redes sociais podem moldar a criação e interpretação de mensagens.

Exemplos de intercâmbios virtuais que refletem estas características e os princípios da cidadania global e da competência intercultural incluem projetos *eTwinning* e projetos de intercâmbios físicos, os projetos e mobilidades das várias Ações do Programa *Erasmus+*.

Assim, o *eTwinning*, através dos seus projetos, oferece:

a experiência de intercâmbio intercultural a alunos e professores, com recurso a uma plataforma *online* segura. Através de projetos, professores e alunos mostram como desenvolveram novas competências e capacidades digitais, bem como capacidades de aprendizagem do século XXI. Através da troca de ideias, revelam como aprenderam a aplicá-las no seio de um ambiente que estimula a compreensão, a abertura e a colaboração entre todos os diferentes países e culturas que compõem o *eTwinning*. Os próprios projetos proporcionam uma forma de professores e alunos se envolverem ativamente e de participarem em questões complexas que nos afetam a todos - ambiente, migrações, democracia e inclusão no mundo digital. (Cassells, 2016, p.10).

O Programa *Erasmus+*, nas suas várias Ações e iniciativas, ao apontar como prioridades no desenvolvimento dos projetos a “Transformação digital”, o “Ambiente e o combate às alterações climáticas” e a “Participação na vida democrática, valores comuns e

participação cívica”, apela ao desenvolvimento de uma cidadania global, intercultural, responsável e ativa, fazendo uso das tecnologias digitais, essenciais para a comunicação com os parceiros europeus e com o mundo para que os jovens desenvolvam as competências essenciais ao mundo globalizado.

Similarmente, plataformas como o *epals.com* (Epals.com, 2022) ou *connecting-classrooms.britishcouncil.org* (British Council, 2022), que ligam escolas, professores e alunos de todo o mundo, ajudam os alunos a desenvolver a cidadania digital global, promovendo atividades colaborativas interculturais para que estes adquiram maior consciência global e melhorem a compreensão das diferenças culturais. Ao fazê-lo irão compreender melhor os seus direitos e responsabilidades e os princípios e comportamentos da cidadania digital global na sociedade digital global (Armfield & Blocher, 2019).

Através das iniciativas de mobilidade atrás referidas, que facilitam a aquisição de uma consciência global, o crescimento intelectual e o desenvolvimento pessoal (Jacobone & Moro, 2015), e de muitas outras que poderão ocorrer a nível global, os educadores e as instituições de ensino tentam preparar os alunos para o futuro global e para as exigências do século XXI. Como refere Picardo (2012), a consciência global e a colaboração internacional, durante os anos de formação, resultam em indivíduos mais completos, que veem o mundo sobre diferentes perspetivas, tomam decisões informadas e adquirem habilidades transferíveis que lhes serão úteis e permanecerão para toda a vida.

Byram (2011) corrobora esta ideia, ao considerar que o papel da escola na criação e desenvolvimento da cidadania para além do Estado é fundamental. Lenkaitis & Loranc-Paszylk (2021) acrescentam que a responsabilidade individual dos alunos sobre assuntos globais necessita ser reforçada pelos educadores.

Nesse sentido, considerando a evolução constante das tecnologias, a adaptação dos cidadãos a ambientes virtuais, e as suas vivências nestes ambientes, a comunicação e a colaboração virtual a nível global, os docentes necessitam de ser detentores de competências de cidadania digital que lhes permitam orientar os alunos numa sociedade em rede. Sendo detentores dessas competências vão, conseqüentemente, direcionar os seus alunos para estarem em segurança, e serem críticos, criativos e detentores de valores éticos, que lhes possibilitem serem cidadãos exemplares, também *online*. Ademais, as alterações climáticas verificadas a nível global, a necessidade de proteger o planeta e os seus cidadãos, a incerteza

em relação ao mundo do trabalho, bem como o ressurgir de sociedades que se fecham ao resto do mundo e que regridem no respeito pelos direitos humanos, são exigências e desafios da sociedade atual e do mundo global para as quais a escola deve habilitar os seus alunos. Desse modo, os docentes necessitam estar dotados de competências que lhes permitam diversificar os seus métodos, responder às exigências da sociedade global e preparar os jovens para os desafios de um futuro repleto de incertezas, mas cada vez mais digital, o mundo digital global.

Por conseguinte, os referenciais de competências digitais docentes são um elemento fundamental para a capacitação e para o desenvolvimento profissional dos docentes. Outros documentos, emanados por organizações internacionais, fazem-nos refletir sobre a importância da educação para a cidadania digital e para a cidadania global, bem como para a cidadania democrática, os direitos humanos, o desenvolvimento sustentável, a interculturalidade. Estas temáticas, que se interligam, são essenciais para que os jovens de hoje compreendam e participem na sociedade digital global, sendo que a escola deverá ser o veículo de aquisição de aprendizagens e de competências essenciais para o seu futuro. Desse modo, os docentes têm vindo a tentar expandir as suas estratégias e a tentar proporcionar vivências internacionais aos seus alunos, através do envolvimento em projetos internacionais de intercâmbios, físicos e virtuais. Estes proporcionam aos jovens o contacto com outros povos e culturas, enquanto desenvolvem temáticas relacionadas com questões globais.

Por se tratar de atividades cada vez mais desenvolvidas não só a nível europeu, mas também a nível global, e por, também, os professores necessitarem de incrementar as competências de cidadania digital global, torna-se importante estudar os contributos dados por estes projetos para o desenvolvimento das referidas competências nos docentes.

4. Metodologia

Após apresentação do enquadramento teórico, nos três capítulos anteriores, aborda-se, nesta secção, a metodologia de investigação adotada, no sentido de dar resposta à finalidade de investigação que orientou este estudo. Iniciamos pela definição da finalidade de investigação, seguindo-se a especificação dos seus objetivos. Posteriormente, procedemos à descrição da opção metodológica e do instrumento de recolha de dados. Por último, são abordadas as questões éticas.

4.1. Definição da finalidade de investigação

Num mundo globalizado, a educação deve acompanhar as tendências e preparar os alunos para um futuro global. Nas últimas décadas, os fenómenos da globalização e das migrações fizeram com que a educação enfrentasse desafios recorrentes e fosse levada a adotar novas estratégias e abordagens metodológicas, desenvolvidas devido à mobilidade dos jovens, fazendo com que a educação se tivesse tornado, igualmente, um fenómeno global.

Como referido por Souza (2018) “Se a rede é de alcance mundial (*World Wide Web*), o cidadão não é mais um personagem de sua própria pátria ou de sua nação, ele agora pertence a um mundo todo interligado e conectado.” (p.57), “(...) o novo cidadão não pertence mais apenas ao seu país ou à sua cidade, ele pertence ao planeta e tem acesso a informações, produtos e serviços de todos os lugares da Terra” (p.66). Verifica-se, por isso, a necessidade de tomada de consciência dessa cidadania digital global que “impõe a noção de pertencimento ao planeta, e nesse pertencimento, o acesso a direitos e também o assumir deveres e responsabilidades.” (p.58)

Dessa forma, sendo a educação um pressuposto para o exercício da cidadania, e por acreditarem que as práticas de intercâmbio internacional lhes trazem benefícios profissionais e desenvolvem as suas competências e as dos seus alunos, são cada vez mais os educadores que a elas recorrem. Estas podem ter origem em ambientes virtuais e serem concretizadas em mobilidade física ou podem viver-se apenas em ambiente digital, em que os educadores conduzem os seus alunos no desenvolvimento de projetos ou em atividades interculturais e nos quais criam amizades e comunidades de partilha, participando, assim, em redes de desenvolvimento profissional não formal. É nestas comunidades e experiências que os educadores vão adquirir conhecimentos e competências para poderem orientar e promover

experiências internacionais para os seus alunos e desenvolver o sentimento e as competências necessárias a uma cidadania digital global.

E, sendo estas práticas cada vez mais usuais entre escolas e educadores, verifica-se a necessidade de proceder ao seu estudo, pelo que se delimitou a seguinte questão de investigação: “Qual o contributo dos projetos internacionais de intercâmbio no desenvolvimento de competências docentes para a promoção da cidadania digital global?” Esta questão de investigação orientou-nos para a definição de um conjunto de objetivos gerais e específicos enquadrados na finalidade do nosso estudo e que a seguir se apresentam.

4.2. Objetivos de investigação

Para orientar as respostas à questão formulada, foram enunciados os seguintes objetivos:

1. Compreender a importância de uma nova cidadania digital global emergente.
 - 1.1. Caracterizar o conceito de cidadania digital;
 - 1.2. Verificar orientações existentes no âmbito da promoção da educação para a cidadania digital;
 - 1.3. Caracterizar o conceito de cidadania global;
 - 1.4. Verificar as orientações existentes no âmbito da promoção da educação para a cidadania global;
 - 1.5. Estabelecer os contornos do novo conceito de cidadania digital global.
2. Referenciar as competências digitais docentes necessárias à promoção de uma nova cidadania digital.
 - 2.1. Identificar competências docentes para a promoção da cidadania digital nos alunos;
 - 2.2. Comparar referenciais de competências digitais docentes e sua importância para a promoção de competências digitais em alunos e professores do séc. XXI;
 - 2.3. Inferir a importância das competências docentes para o desenvolvimento da cidadania digital global.
3. Compreender a importância dos projetos internacionais de intercâmbio para o desenvolvimento da cidadania digital global.
 - 3.1. Perspetivar contributos dos intercâmbios internacionais para o desenvolvimento da cidadania digital global;

- 3.2. Identificar as características das diferentes modalidades de projetos internacionais de intercâmbio;
- 3.3. Aferir a contribuição de cada modalidade para o desenvolvimento da cidadania digital global.
4. Compreender o contexto de envolvimento dos professores em projetos internacionais de intercâmbio.
 - 4.1. Caracterizar o perfil profissional dos professores envolvidos em projetos internacionais de intercâmbio;
 - 4.2. Caracterizar o envolvimento dos professores em projetos internacionais de intercâmbio;
 - 4.3. Verificar as razões para o envolvimento dos professores em projetos de intercâmbio internacionais, no âmbito da cidadania digital global;
 - 4.4. Identificar características docentes para a participação em projetos de intercâmbios internacionais, no âmbito da cidadania digital global;
5. Analisar a função dos projetos internacionais de intercâmbio para o desenvolvimento da cidadania digital global dos docentes;
 - 5.1. Identificar contextos de projetos internacionais de intercâmbio promotores da cidadania digital;
 - 5.2. Identificar contextos de projetos internacionais de intercâmbio desenvolvidos no âmbito da cidadania digital global;
 - 5.3. Aferir a relevância do desenvolvimento de temas relacionados com a cidadania digital global, no âmbito dos projetos internacionais de intercâmbio;
 - 5.4. Identificar competências desenvolvidas pela participação em projetos internacionais de intercâmbio, no âmbito da cidadania digital global;
 - 5.5. Caracterizar a percepção dos professores das competências de cidadania digital global desenvolvidas pelos alunos, no âmbito da sua participação em projetos internacionais de intercâmbio;
 - 5.6. Determinar fatores impeditivos do desenvolvimento da cidadania digital global, no âmbito dos projetos internacionais de intercâmbio.

4.3. Opção metodológica

Na sequência da conclusão da revisão da literatura, que contribui “para obter informações sobre a situação atual do tema” (Silva & Menezes, 2005) e serve de orientação

teórica a este estudo, é necessário, agora, especificar a metodologia utilizada para tratar a finalidade e os objetivos de investigação.

Assim, após a tomada de decisão sobre o tema de estudo, a etapa seguinte foi optar pelo paradigma que mais se adequasse à investigação. Dessa forma, o que mais nos pareceu coadunar-se com a natureza do estudo foi uma investigação descritiva-exploratória. A elaboração do plano de estudo foi “precedida de uma revisão da literatura pertinente”, essencial “para a definição dos reais objectivos do trabalho”, que pretende “fazer descrições, recorrendo ao tratamento estatístico dos dados recolhidos” (Carmo, H. & Ferreira, 2008, p.186).

Tratando-se esta de uma investigação descritiva, “implica estudar, compreender e explicar a situação actual do objecto de investigação”, “inclui a recolha de dados para (...) responder a questões que lhe digam respeito” (Carmo, H. & Ferreira, 2008, p.231), e visa retratar as características de um determinado grupo (Pandey & Pandey, 2015) ou “a descrição das características de determinada população ou fenómeno” (Gil, 2008, p.28).

Este tipo de estudo realiza-se “quando a pesquisa envolve a interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer” (Silva & Menezes, 2005, p.21), é feita mediante procedimentos estatísticos, selecionando-se uma amostra, representativa do universo estudado, que é tomada como objeto de investigação, sendo que as conclusões obtidas através da amostra são “projetadas para a totalidade do universo” (Gil, 2008, p.55). Segundo este mesmo autor, as principais vantagens deste método são “o conhecimento direto da realidade”, a “economia e rapidez” e a “quantificação”. No entanto, apresenta igualmente algumas desvantagens, nomeadamente, a ênfase na perceção, “pouca profundidade no estudo da estrutura e dos processos sociais”, “limitada apreensão do processo de mudança” (p.56).

Em virtude de a finalidade do presente estudo se apresentar como um tema ainda pouco estudado, a presente investigação poderá, ainda, ser caracterizada como sendo de natureza exploratória, pois existe pouca literatura e informação sobre o tema, sendo que este estudo poderá servir de base a estudos futuros mais aprofundados e diversificados.

4.4. Instrumento de recolha de dados

Para a concretização dos objetivos do presente estudo, o instrumento de recolha de dados selecionado foi o inquérito por questionário, que segundo Quivy, R. & Campenhoudt (2005) consiste em questionar um grupo de indivíduos, que normalmente é representativo

de uma determinada população, sobre vários aspetos que poderão ser a “situação social, profissional ou familiar”, “opiniões”, a “sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais” ou ainda “sobre qualquer ponto que interesse os investigadores” (p.188). Este instrumento de recolha de dados “começa quase sempre por levantar uma questão ou problema sobre ‘Quanto?’, ‘Com que frequência?’ ou ‘Quão comum?’ é um fenómeno a que o investigador procura responder” (Coutinho, 2014, p.316). Este método é particularmente indicado para a “análise de um fenómeno que se julga apreender melhor a partir de informações relativas aos indivíduos da população em questão” (Quivy, R. & Campenhoudt, 2005, p.188). De entre as vantagens pode salientar-se a possibilidade de quantificar os dados. Para que este método seja fiável deverá obedecer a determinados requisitos como “a escolha clara e unívoca das perguntas, correspondência entre o universo de referência das perguntas e o universo de referência do entrevistado” (Quivy, R. & Campenhoudt, 2005, p.190). Nesta técnica não se verifica interação entre o investigador e inquiridos em situação presencial. Por conseguinte, aquando da construção do questionário, o investigador deverá ter o maior cuidado para que o inquirido não tenha qualquer dúvida na hora de responder, e as perguntas devem ser organizadas de modo a terem coerência e a configurarem-se de forma lógica para o inquirido. Deve ainda ser organizado por temas claramente enunciados, sendo que as questões mais difíceis ou mais melindrosas devem ser deixadas para o final (Carmo, H. & Ferreira, 2008).

Nesse sentido, para o presente estudo, foi criado um questionário (Anexo 1), que posteriormente foi aplicado a professores nacionais e internacionais envolvidos em projetos internacionais de intercâmbio, oriundos de vários continentes, com o objetivo geral de (i) verificar a existência de contributos dos projetos internacionais de intercâmbios para o desenvolvimento da cidadania digital global nos docentes.

Deste processo fizeram parte várias etapas, que se iniciaram com a construção do questionário na aplicação *Forms* da *Google*, de acordo com os objetivos da investigação, perfazendo um total de 22 perguntas. O *link* do questionário foi enviado a grupos de respondentes, professores envolvidos em projetos internacionais de intercâmbio, através do *eTwinning*, do *WhatsApp*, *de email*, e de grupos de professores no *Facebook*. Foi-lhes solicitado que respondessem e enviassem a colegas que participaram em projetos internacionais de intercâmbio.

Este questionário foi criado de raiz em português, e traduzido para inglês para aplicação a nível nacional e internacional, e baseou-se na revisão da literatura constante nos capítulos anteriores para a criação das questões. As perguntas foram criadas tendo por base alguns documentos de referência citados neste estudo, nomeadamente o documento do Conselho da Europa *Digital Citizenship Education Handbook* (Richardson & Milovidov, 2018, p.13-14), do qual foram retirados os *Domínios de Cidadania Digital* e o *Quadro de Referência para a Cultura Democrática do Conselho da Europa* (Conselho da Europa, 2018, p.38), do qual se retiraram as *Competências da Cultura Democrática*, bem como toda a literatura sobre cidadania digital, cidadania global e cidadania digital global constante no estado da arte.

Por conseguinte, o questionário é composto por 11 secções (I) Informação acerca do estudo e objetivo geral; (II) Consentimento informado; (III) Dados pessoais; (IV) Projetos internacionais de intercâmbio; (V) Identificação de contextos de projetos internacionais de intercâmbio promotores da cidadania digital; (VI) Identificação de projetos internacionais de intercâmbio desenvolvidos no âmbito da cidadania digital global; (VII) Competências desenvolvidas no âmbito dos projetos internacionais de intercâmbio; (VIII) Razões para o envolvimento em projetos internacionais de intercâmbio; (IX) Domínios de cidadania digital desenvolvidos nos alunos no âmbito dos projetos internacionais de intercâmbio; (X) Competências desenvolvidas nos alunos no âmbito dos projetos internacionais de intercâmbio; (XI) Fatores impeditivos do desenvolvimento da cidadania digital global.

As questões do questionário foram elaboradas maioritariamente em estrutura de resposta fechada com escolha múltipla, mas também em escala linear, em caixas de verificação ou em resposta pendente. Apenas uma pergunta seguiu a estrutura de resposta curta, nomeadamente o país de origem do respondente.

Concluída a criação do questionário, seguiu-se o envio para seis professores do ensino básico e secundário, envolvidos em projetos internacionais de intercâmbio, para a Coordenadora Nacional *eTwinning*, e para quatro docentes universitários para que pudessem dar o seu parecer. Após o *feedback* foram feitas algumas correções e considerou-se o questionário como validado.

Como técnica de amostragem foi utilizado o método “bola de neve”, uma técnica de amostragem não probabilística, que se “dá ao longo do processo e não é determinada

previamente” (Costa, 2018), na qual se usam “redes de referência” e que, “por isso, torna-se apropriada para pesquisas com grupos de difícil acesso” (Vinuto, 2014). Costa (2018) refere que neste método o investigador especifica as características dos respondentes e identifica um grupo de pessoas que corresponda às características necessárias, apresentando a proposta de estudo, e solicitando que os respondentes indiquem outras pessoas pertencentes à mesma população alvo, sendo que este processo continua até que as métricas estabelecidas anteriormente para a recolha de dados, como o prazo ou a quantidade máxima de respostas, sejam atingidas. Deste modo, esta metodologia pode gerar uma amostra considerável. No entanto, temos de ter a consciência de que esta técnica apresenta algumas limitações uma vez que a informação pode não chegar de igual forma a todos os elementos da população alvo, pois “aqueles com maior visibilidade social têm maior probabilidade de serem selecionados” (Aaker *et al*, 2007, p.393). A seleção desta estratégia deveu-se ao facto de ser difícil saber quem e quantos são os professores que desenvolvem projetos internacionais de intercâmbio e de o universo ser global, não se limitando a um país ou continente. Foi solicitado, a docentes que desenvolvem projetos internacionais de intercâmbio, o preenchimento do questionário e a partilha com outros docentes, que obedecessem aos mesmos critérios, e assim sucessivamente. O questionário esteve disponível para resposta durante cerca de um mês.

De seguida, e antes de se iniciar a análise dos resultados, que para Gil (2008) “tem como objetivo organizar e sumariar os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação” (p.156), apresenta-se a relação entre os objetivos definidos e as questões elaboradas no questionário (Tabela 3).

Objetivos	Questões
<i>Compreender o contexto de envolvimento dos professores em projetos internacionais de intercâmbio</i>	
Caracterizar o perfil profissional dos professores envolvidos em projetos internacionais de intercâmbio.	1.1; 1.2; 1.3; 1.4; 1.5 ;1.6; 1.7
Caracterizar o envolvimento dos professores em projetos internacionais de intercâmbio.	2.1; 2.2; 2.3; 2.4; 2.5; 2.6
Verificar as razões para o envolvimento em projetos internacionais de intercâmbio, no âmbito da cidadania digital global.	6.1
Identificar características dos docentes que participam em projetos internacionais de intercâmbio, no âmbito da cidadania digital global.	6.2

<i>Analisar a função dos projetos internacionais de intercâmbio para o desenvolvimento da cidadania digital global dos docentes.</i>	
Identificar contextos de projetos internacionais de intercâmbio promotores da cidadania digital.	3.
Identificar contextos de projetos internacionais de intercâmbio promotores da cidadania digital global.	4.1.
Aferir a relevância do desenvolvimento de temas relacionados com a cidadania digital global, no âmbito dos projetos internacionais de intercâmbio.	4.2.
Identificar competências desenvolvidas pela participação em projetos internacionais de intercâmbio, no âmbito da cidadania digital global.	5.
Caracterizar a perceção dos professores das competências de cidadania digital global desenvolvidas pelos alunos, no âmbito da sua participação em projetos internacionais de intercâmbio.	7;8
Determinar fatores impeditivos do desenvolvimento da cidadania digital global, no âmbito dos projetos internacionais de intercâmbio.	9.

Tabela 3: Relação dos objetivos com as questões do inquérito por questionário

4.5. Questões éticas

Em qualquer estudo científico, o investigador deve salvaguardar as questões éticas. Em todas as etapas do seu percurso, deve considerar os princípios éticos, sendo esta dimensão “parte intrínseca de qualquer pesquisa”, referindo-se “às relações de boa convivência, respeito aos direitos do outro e ao bem-estar de todos”. Considerando que “o pesquisador invade mundos e vidas, vasculhando práticas sociais públicas ou privadas e, às vezes, a intimidade conceptual e emocional das pessoas” (Fiorentini & Lorenzato, 2009, p.194), este deve informar acerca das finalidades e dos objetivos da pesquisa, dos instrumentos de recolha de dados e de como estes serão divulgados, da preservação da identidade, além de ter o consentimento informado dos intervenientes. Para tal, neste estudo, foram tidos em conta todos os princípios éticos que compõem um estudo científico. Para a aplicação do inquérito por questionário, recorreu-se ao *Google Forms* e estruturou-se um texto inicial informativo, no qual questões éticas como anonimato, confidencialidade, ou participação voluntária foram abordadas.

Tal como constante no Anexo 1, no início do questionário os respondentes foram informados de que: “Este questionário enquadra-se no âmbito do mestrado em TIC na Educação e Formação, da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Bragança, Portugal, e tem como principal objetivo compreender os contributos dos projetos

internacionais de intercâmbio para o desenvolvimento da Cidadania Digital Global dos docentes. A participação nesta investigação é anónima, voluntária e todos os dados recolhidos serão tratados de acordo com o Regulamento Geral de Proteção de Dados (RGPD) em vigor. Os dados serão exclusivamente tratados no âmbito deste estudo. O questionário destina-se exclusivamente a professores que já tenham desenvolvido projetos internacionais de intercâmbio educativo. Por favor, responda a todas as questões. A resposta ao questionário demorará cerca de 10 minutos”.

Além disso, na segunda secção do questionário, solicita-se aos respondentes que confirmem a sua concordância em responder ao questionário, através da seguinte nota: “Declaro ter lido e compreendido o enquadramento deste estudo. Desta forma, aceito participar e permito a utilização dos dados que, de forma voluntária, forneço, confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação e divulgados no conjunto da amostra, unicamente para efeitos de ensino, comunicações em congressos, seminários ou artigos científicos e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pela investigadora” e da frase “Concordo com os termos de consentimento acima expressos”. Esta pergunta contém uma quebra de secção no questionário para que os respondentes que optem pelo não terminem aí a sua participação. Verificou-se que nesta etapa, cinco respondentes não aceitaram continuar a responder ao questionário.

5. Apresentação e análise dos resultados

Após a pesquisa bibliográfica, neste capítulo apresentamos os resultados obtidos pela recolha de dados, através do inquérito por questionário.

Responderam ao questionário 231 professores, do grupo anteriormente referido, professores que desenvolvem ou participam em projetos internacionais de intercâmbio, e, nesta etapa, procedemos à apresentação e análise dos gráficos, através da síntese descritiva e de uma reflexão fundamentada e de acordo com os objetivos estabelecidos para a investigação.

5.1. O contexto de envolvimento dos professores em projetos internacionais de intercâmbio

Inicia-se esta análise com a *caracterização do perfil dos docentes envolvidos em projetos internacionais de intercâmbio*. De acordo com o gráfico 1, 60,2% dos professores respondentes pertencem à faixa etária dos 46 aos 60 anos de idade, seguindo-se a faixa etária dos 31 aos 45 anos, com 29,4% das respostas, os professores com mais de 60 anos, com 8,2% das respostas e, finalmente, os professores mais jovens, com menos de 30 anos, que representam apenas 2,2% das respostas. Estes dados permitem-nos observar que a larga maioria dos professores que participaram neste estudo apresenta uma longa carreira ao serviço do ensino e uma larga experiência letiva.

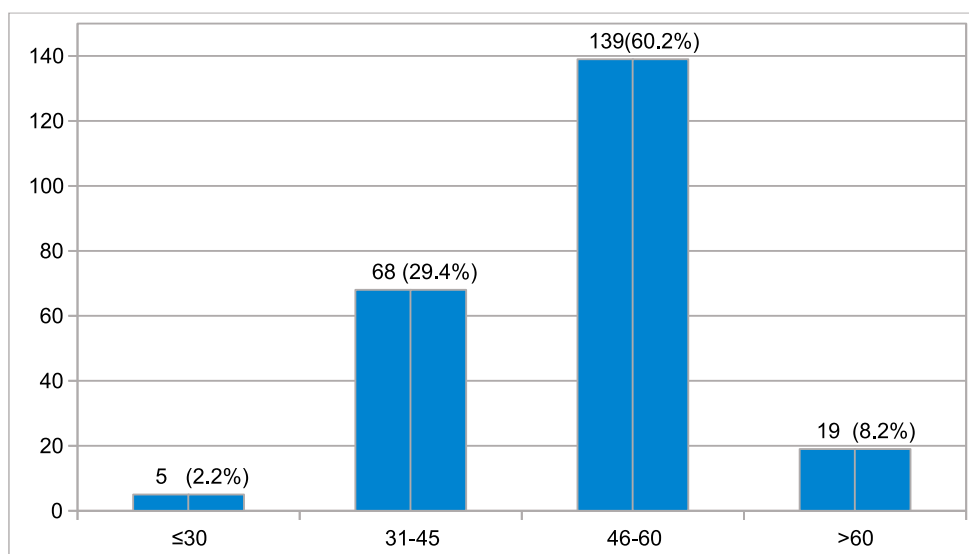


Gráfico 1: Distribuição dos respondentes por idade

No gráfico 2 pode-se verificar que responderam mais mulheres (78,4%) que homens (21,6%). Isto pode dever-se ao facto de o ensino, a nível geral, ser composto por mais elementos do sexo feminino que do masculino, tal como acontece em Portugal, onde mais de 70% dos docentes do 2º e 3º ciclos e secundário são do sexo feminino. Pode, igualmente, querer dizer que mais mulheres desenvolvem projetos internacionais de intercâmbio, ou, que aquando da recolha da amostra, esta chegou a mais elementos do sexo feminino que do masculino.

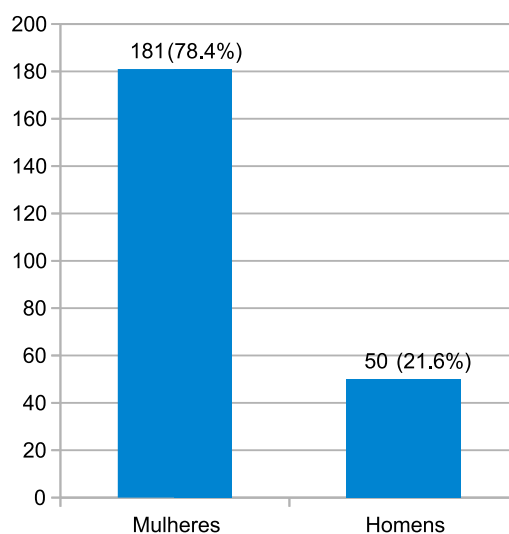


Gráfico 2: Distribuição por género

Como podemos verificar no gráfico 3, os respondentes são maioritariamente europeus, sendo Portugal o país mais representado nas respostas (28,6%), seguido da Roménia (12,1%), da Itália (9,5%) e da Espanha (8,7%). Conclui-se que, embora o questionário tenha sido enviado pela *Internet*, se torna mais difícil chegar aos docentes de fora da Europa.

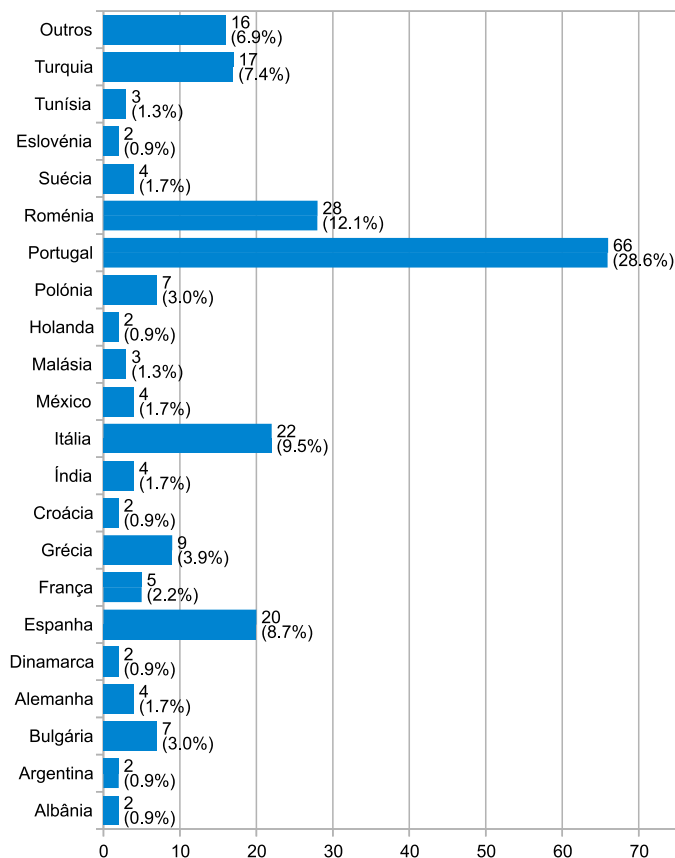


Gráfico 3: Distribuição por países

Relativamente às habilitações académicas (gráfico 4), a maioria dos participantes é detentora do grau de mestre (60,2%), seguindo-se do grau de licenciado (32,5%) e por último do grau de doutor (7,4%).

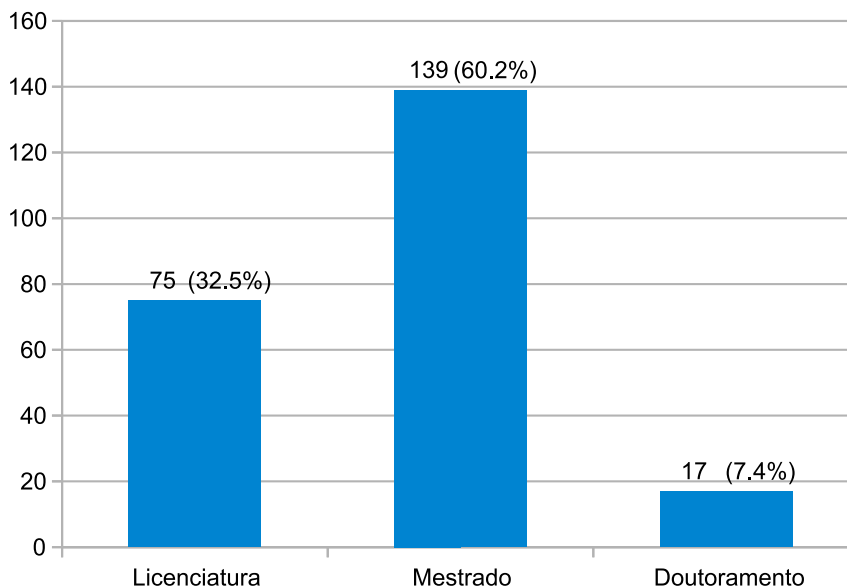


Gráfico 4: Distribuição por habilitações académicas

Já no que diz respeito ao tempo de serviço dos docentes, representado no gráfico 5, o grupo mais representado foi o dos 21 aos 30 anos de serviço, com uma percentagem de 48,5%, seguido pelos grupos dos 10 aos 20 anos de serviço, com 19,9%, e dos 31 aos 40, com 14,3%. Os docentes com dez ou menos anos de tempo de serviço e os que detêm mais de quarenta anos de tempo de serviço representam apenas 9,1% dos respondentes (com um total de 7,8% e 1,3%, respetivamente). Verifica-se igualmente que os docentes com mais experiência são os que mais participam em projetos desta natureza.

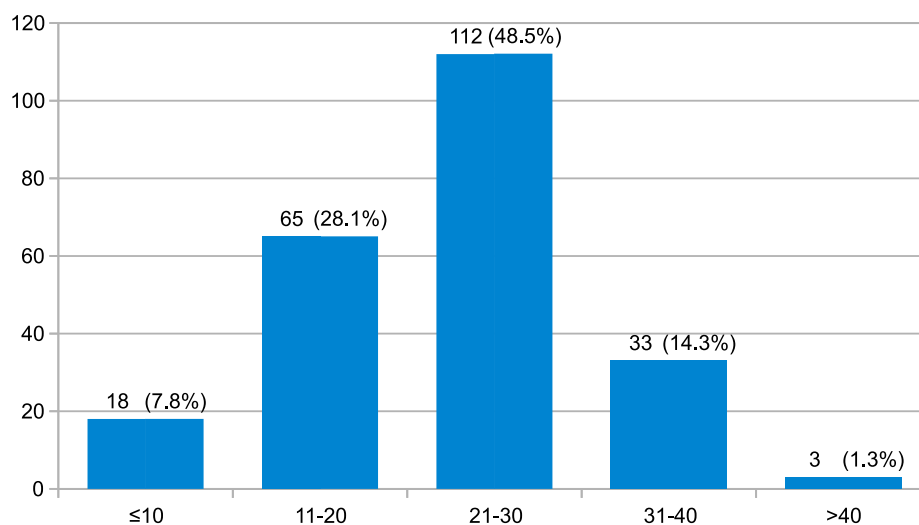


Gráfico 5: Distribuição por tempo de serviço

A área de lecionação preponderante no desenvolvimento deste tipo de projetos (gráfico 6) é a das línguas estrangeiras (48,1%), seguida da língua materna (8,7%), da matemática (7,8%) e da educação física (7,4%), representando todas as restantes áreas 28% de participação. Este resultado poderá basear-se no facto de a interculturalidade ser parte integrante dos programas de línguas estrangeiras e de os docentes de outras áreas não terem desenvolvido competências de comunicação em línguas estrangeiras capazes de levar a cabo este tipo de projetos.

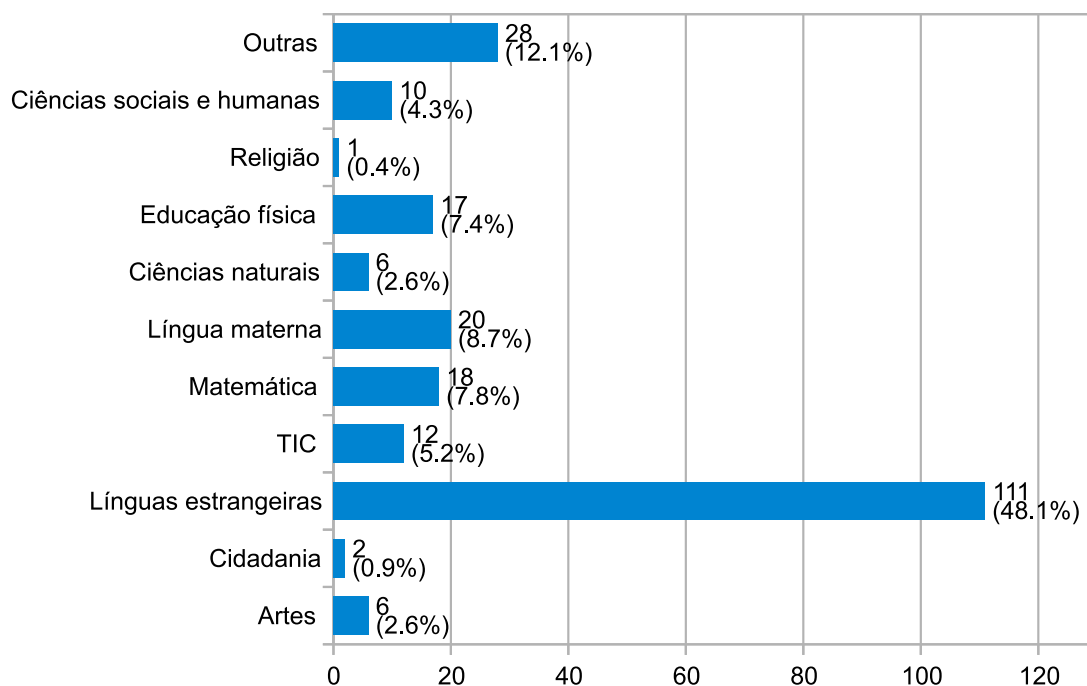


Gráfico 6: Distribuição por áreas de lecionação

O nível de ensino mais representado (gráfico 7) é o ensino secundário com 50,2% dos respondentes a lecionarem neste nível de ensino. Segue-se o dos docentes do 1º e 2º ciclos (23,8%), o ensino profissional (12,6%), o 3º ciclo (11,3%) e o pré-escolar (2,2%). Este resultado poderá dever-se à maior capacidade de comunicação em língua estrangeira dos alunos mais velhos, o que facilita o desenvolvimento dos projetos, e ao facto de haver maior abertura por parte dos encarregados de educação em autorizarem mais facilmente a participação de alunos do ensino secundário, principalmente nos que envolvem mobilidade física.

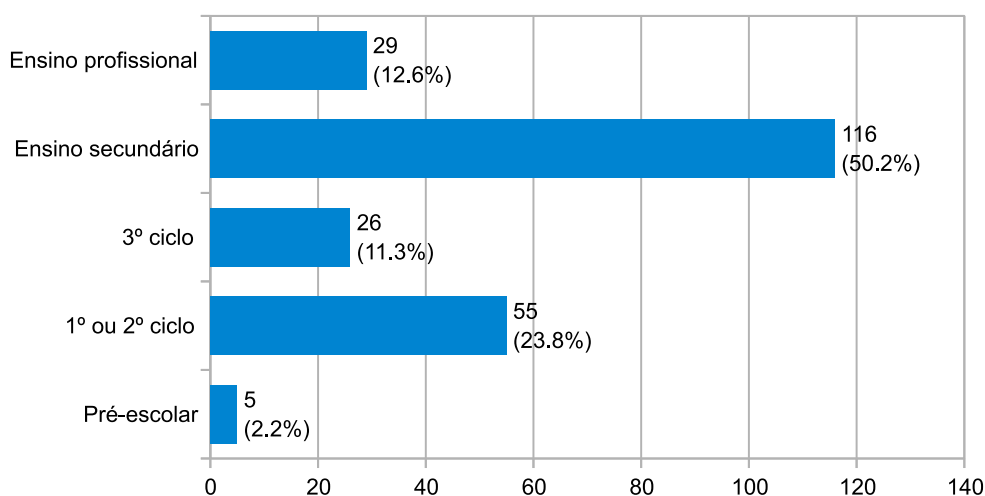


Gráfico 7: Distribuição por níveis de ensino

Pela análise dos gráficos anteriores, pode concluir-se que são os docentes com mais experiência, na faixa etária dos 46 aos 60 anos de idade e com 21 a 30 anos de serviço, quem mais se envolve em projetos internacionais de intercâmbio, estando o género feminino bastante mais representado. Pela amostra, a maioria dos respondentes é detentora do grau de mestre, lecionando maioritariamente no ensino secundário, a área de lecionação mais representada é a área das línguas, principalmente das línguas estrangeiras, e são maioritariamente oriundos do espaço europeu.

No que diz respeito à *caracterização do envolvimento dos docentes em projetos internacionais de intercâmbio*, e quanto ao número de projetos desenvolvidos (gráfico 8), a categoria mais representada dos respondentes desenvolveu cinco ou menos de cinco projetos (49,4%), seguindo-se o grupo de docentes que desenvolveu entre seis e dez projetos (29%), e por último o grupo de docentes que desenvolveu mais de dez projetos (21,6%), verificando-se que o grupo de professores que desenvolveu menos projetos é o mais representado. De salientar que nos últimos anos, e devido à alteração das políticas europeias, tem-se verificado uma maior procura e necessidade de desenvolvimento e envolvimento em projetos internacionais de intercâmbio, pelo que muitos dos professores poderão ter-se envolvido apenas recentemente.

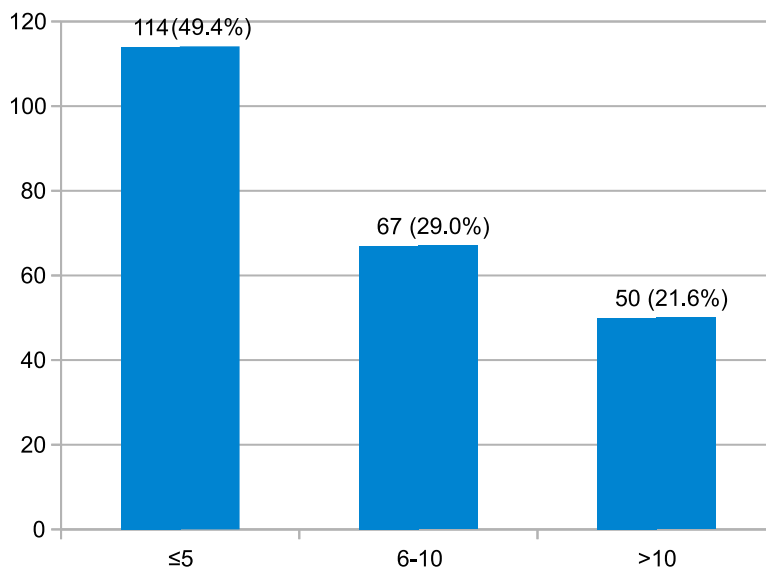


Gráfico 8: Distribuição por número de projetos desenvolvidos

No tipo de projetos internacionais de intercâmbio desenvolvidos (gráfico 9), destacam-se os projetos *Erasmus+*, com resposta positiva por parte de 93,9% dos respondentes, seguindo-se as mobilidades virtuais através das plataformas *eTwinning*, *Connecting Classrooms* e *epals* desenvolvidos por 42,4%, 14,7% e 6,1% dos respondentes, respetivamente. Por último, outros projetos internacionais de intercâmbio têm uma representação no seu conjunto de 6,9%.

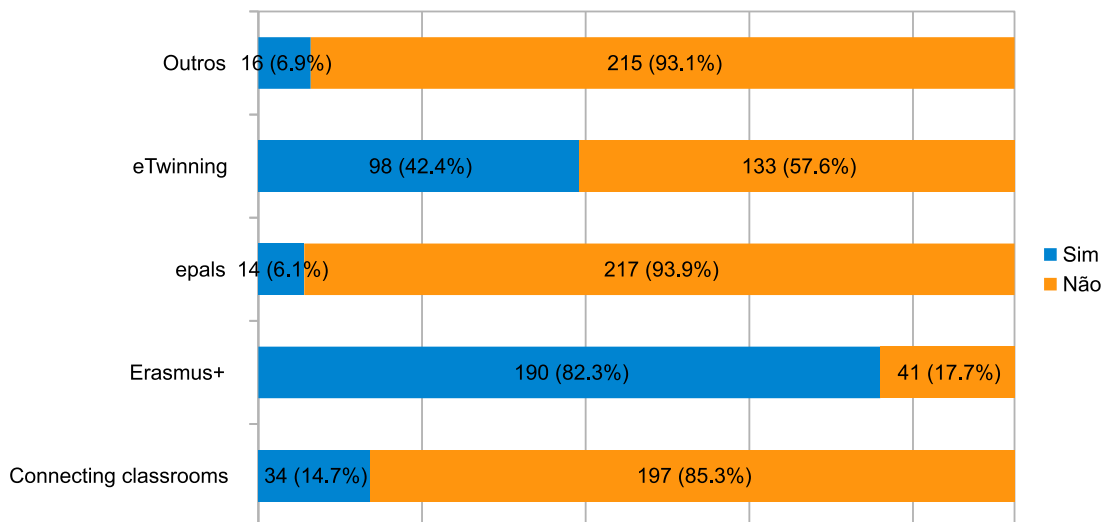


Gráfico 9: Distribuição por tipo de projetos desenvolvidos

O tipo de mobilidade mais desenvolvida (gráfico 10) mostrou-se ser a mobilidade física, com 71% dos respondentes a selecionarem esta opção, seguida pela mobilidade virtual, selecionada por 19% de respondentes e, finalmente, pela mobilidade híbrida, que apenas foi selecionada por 10% dos respondentes que fazem parte da amostra.

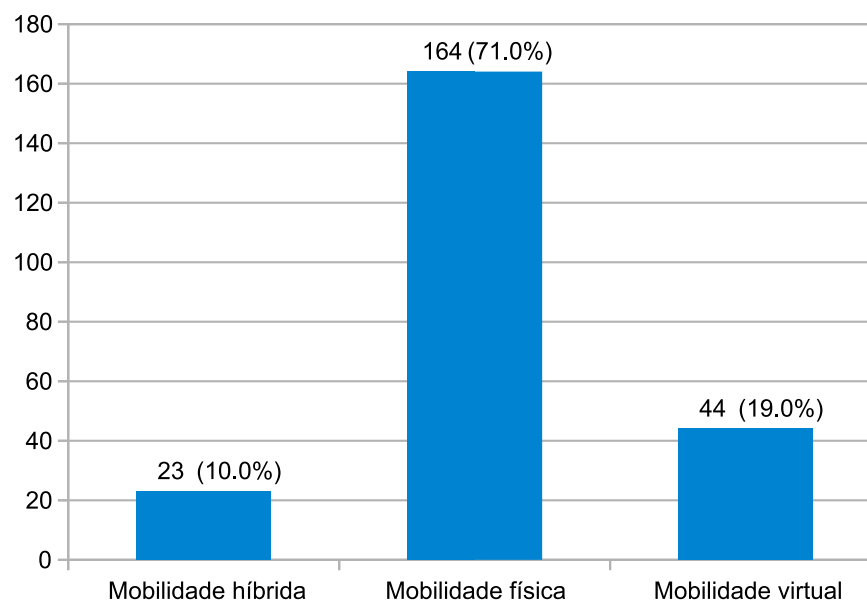


Gráfico 10: Distribuição por tipo de mobilidade realizada

No tocante aos países com que os docentes desenvolvem projetos internacionais de intercâmbio (gráfico 11), estes são maioritariamente e exclusivamente da União Europeia (71,4%), seguindo-se os intercâmbios que envolvem, simultaneamente, países da União Europeia e países terceiros (19,5%), os países não europeus (6,1%) e, por último, os países europeus, mas fora da União Europeia (3%).

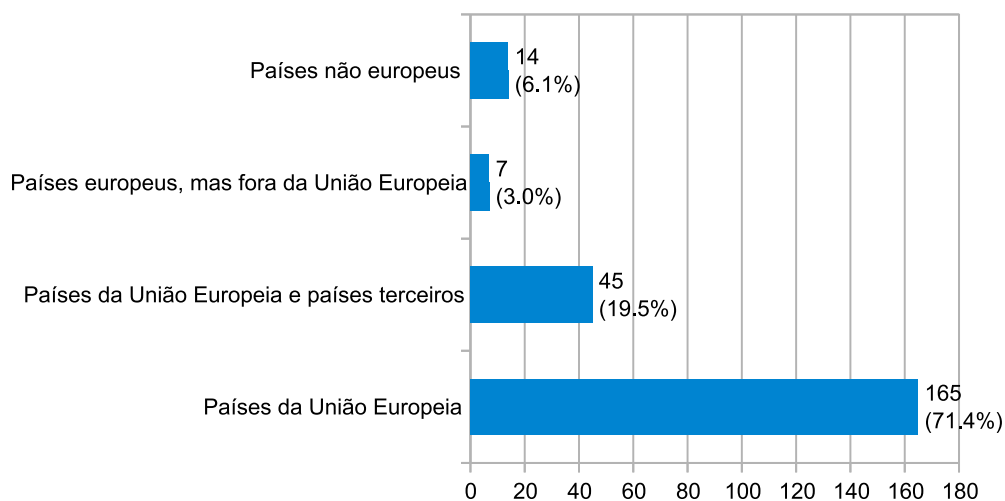


Gráfico 11: Distribuição por países parceiros

Quanto à língua de comunicação usada com maior frequência (gráfico 12), a grande maioria dos respondentes, 94,8%, assinalou a língua inglesa, seguindo-se o francês, que obteve 2,6% de respostas e, em igual número, o espanhol, italiano e albanês que apresentam

apenas 0,9% de respostas. Este resultado evidencia o uso do inglês como língua de comunicação internacional.

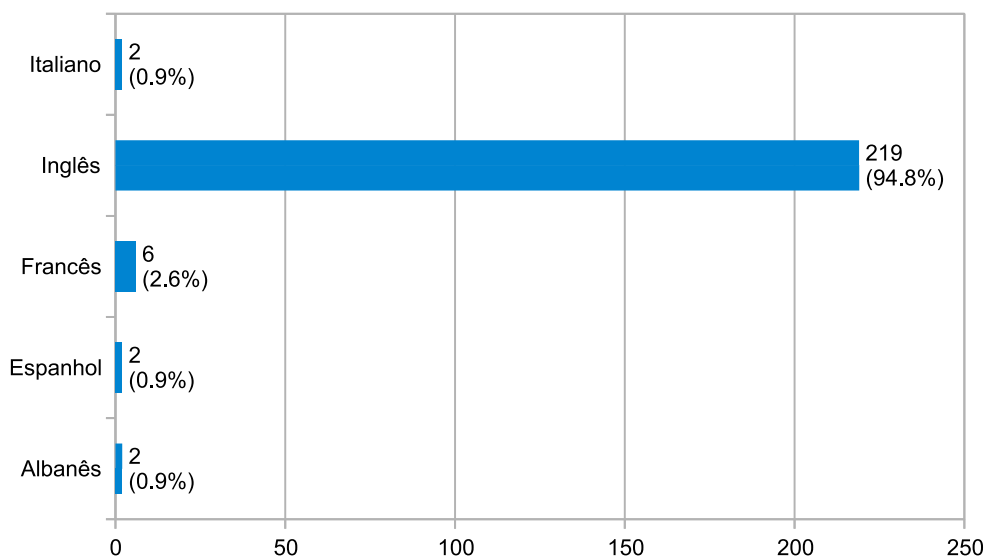


Gráfico 12: Distribuição por língua de comunicação utilizada

Relativamente ao número de países com que os participantes desenvolveram projetos internacionais de intercâmbio (gráfico 13), a percentagem mais acentuada, 45,5%, surge no grupo dos seis aos dez países, seguindo-se o grupo de cinco ou menos de cinco países, que registou 34,2% de seleção e, por último, o grupo de mais de dez países, que representa 20,3% das escolhas dos respondentes.

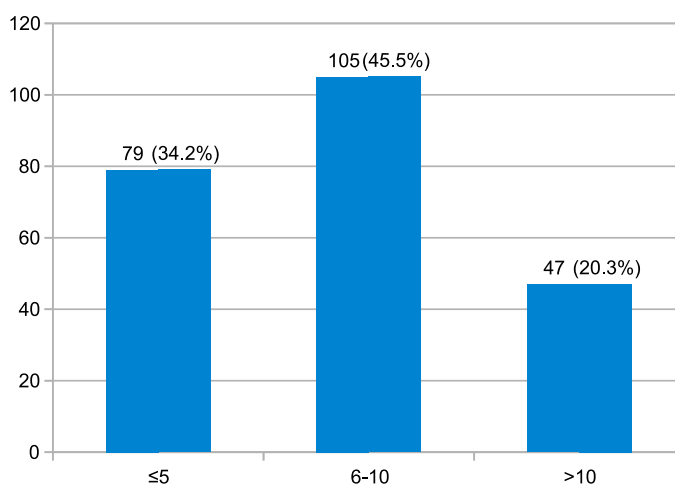


Gráfico 13: Distribuição por número de países parceiros

Em síntese, verificou-se que os projetos no âmbito do programa *Erasmus+* da União Europeia são os mais desenvolvidos pelos respondentes, que a mobilidade física é a

mobilidade mais adotada e que os países parceiros se encontram maioritariamente na União Europeia, variando o número de países parceiros com quem os professores desenvolveram projetos entre os 6 e os 10. Já a língua mais utilizada é o inglês.

Quanto às razões para o envolvimento em projetos internacionais de intercâmbio, no âmbito da cidadania digital global, todas as razões se apresentam como bastante válidas, sendo que a média ponderada se encontra entre o 3,9 e o 4,5 para uma escala em que 0 significa “discordo totalmente” e 5 “concordo totalmente”. As categorias com uma média ponderada mais elevada, 4,5, e maior percentagem de respostas, a incidir nos níveis 4 e 5, foram *Desenvolver as competências dos alunos*, com 91%, *Cooperar e colaborar com cidadãos de outras culturas*, com 89%, e *Contactar com outros povos e culturas*, com 89%. A estas razões seguiram-se, com uma média ponderada de 4,4, *Desenvolver competências interculturais*, que apresenta uma percentagem de 87% de respostas 4 e 5, e *Sentir que faço parte de uma comunidade internacional*, com 86% de respostas 4 e 5, logo seguidas por *Participar em atividades de carácter internacional/global*, com uma média ponderada de 4,3 e 86% de respostas 4 e 5, e *Desenvolver a fluência em línguas estrangeiras*, que apresenta uma média ponderada de 4,2 e uma percentagem de 80% de respostas 4 e 5. *Desenvolver a cidadania digital* aparece num dos últimos lugares com 4.0 de média ponderada e 75% de respostas nos dois últimos níveis e as categorias *Desenvolver as competências digitais* e *Ajudar a combater problemas de carácter global como a mudança climática, o racismo e a xenofobia* foram as que menos se destacaram, apresentando uma média ponderada de 3,9 e uma percentagem de 72% de respostas 4 e 5, como se pode verificar pelo gráfico 14.

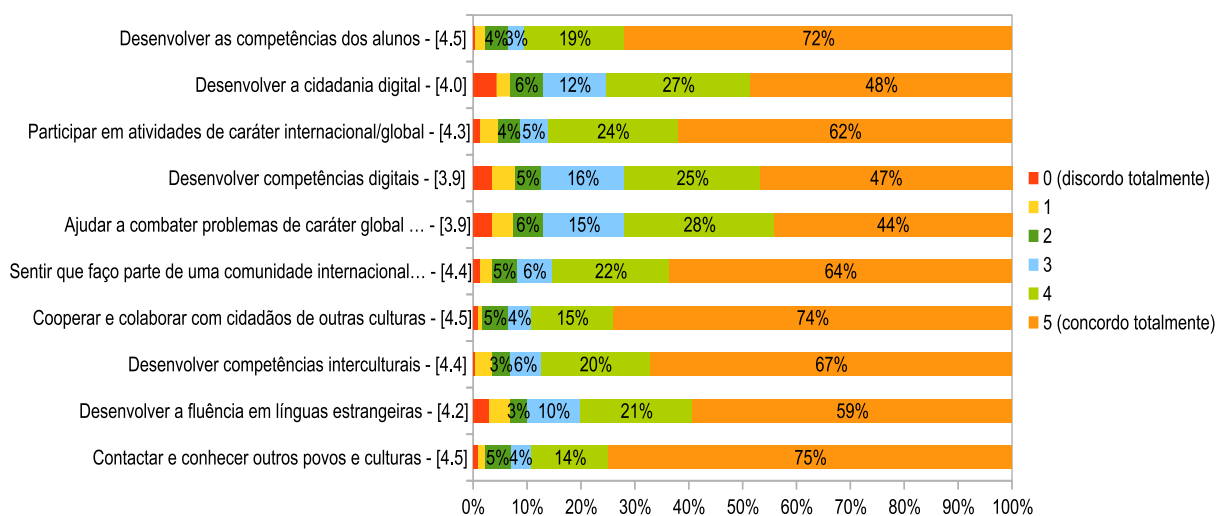


Gráfico 14: Distribuição por razões de envolvimento em projetos internacionais de intercâmbio no âmbito da cidadania digital global

Quando questionados sobre as *caraterísticas dos docentes para a participação em projetos de intercâmbios internacionais, no âmbito da cidadania digital global*, (gráfico 15) os docentes consideraram que, em primeiro lugar, estes devem ser *Promotores de competências de curiosidade e espírito crítico* (83,1%), seguindo-se *Promotores de aprendizagens inovadoras* (75,8%) e de *Dinamizadores de trabalho de equipa* (73,2%). Ainda com uma percentagem acima dos 50% surgem as categorias *Flexível e com uma visão alargada do mundo* (69,7%), *Utilizador das tecnologias digitais de forma ativa, criativa e responsável* (60,2%) e *Facilitador de novas experiências online e offline* (51,9%). Como categorias menos selecionadas surgem *Orientador de práticas seguras, legais e éticas em ambientes online* (24,7%), *Altruísta e preocupado com os problemas globais* (31,2%), *Incentivador do envolvimento ativo em ambientes online e offline* (44,6%) e *Fluente em língua estrangeira* (48,1%).

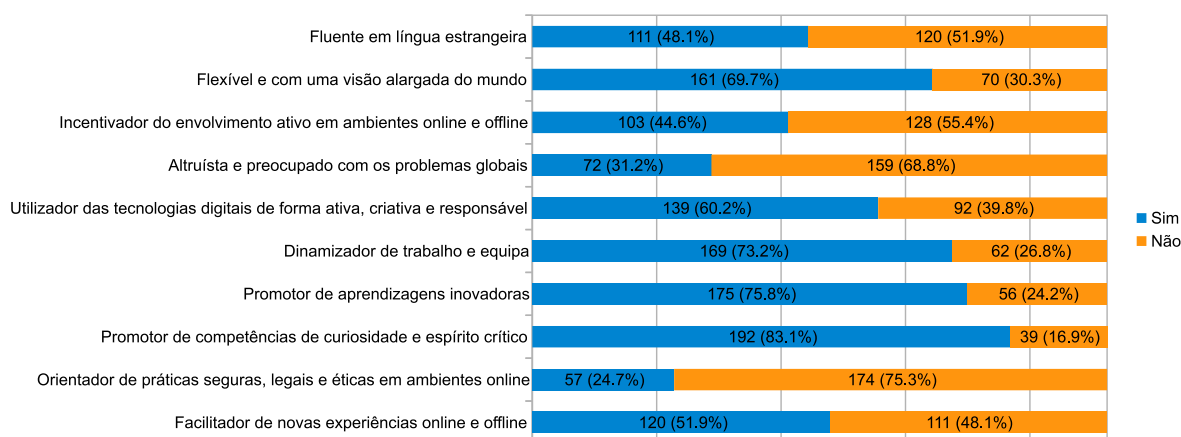


Gráfico 15: Distribuição das caraterísticas dos docentes participantes em projetos internacionais de intercâmbio no âmbito da cidadania digital global

Em suma, os docentes envolvem-se em projetos internacionais de intercâmbio principalmente para desenvolver competências nos alunos e para contactar, colaborar e cooperar com cidadãos de outros povos e culturas. Apontam como principais razões, para se envolverem nestes projetos, o desenvolvimento das competências dos alunos e a cooperação, colaboração e contacto com cidadãos de outras culturas. Como características para participar em projetos desta natureza consideram que os docentes devem ser promotores das competências de curiosidade e de espírito crítico, de aprendizagens inovadoras e dinamizadores do trabalho de equipa.

5. 2. A função dos projetos internacionais de intercâmbio para o desenvolvimento da cidadania digital global

Na *identificação de contextos de projetos internacionais de intercâmbio promotores da cidadania digital* o gráfico 16 mostra-nos que, no âmbito destes projetos, todos os domínios de cidadania digital são desenvolvidos com uma frequência razoável, pois apresentam uma média ponderada positiva de desenvolvimento por parte dos docentes, aquando do seu envolvimento em projetos internacionais de intercâmbio, entre 3,2 e 3,9, numa escala de 0 a 5, em que 0 significa “nunca” e 5 significa “sempre”. Deste modo, os domínios cujos docentes responderam serem desenvolvidos com maior frequência são a: *Aprendizagem e criatividade* em que, como se pode ver pelo gráfico, os níveis 4 e 5 (quase sempre e sempre) contabilizam 69% de respostas, e uma média ponderada de desenvolvimento de 3,9; seguindo-se a *Participação ativa*, com uma percentagem de 67% de respostas nos níveis 4 e 5 e uma média ponderada de 3,8; o *Acesso e inclusão a Literacia dos media e da informação*, e os *Direitos e responsabilidades* apresentam uma média ponderada de 3,7 e uma percentagem de respostas nos níveis 4 e 5 de 66%, 65% e 64%, respetivamente; a *Ética e responsabilidade* que apresenta uma percentagem de 61% nos níveis 4 e 5 e uma média ponderada de 3,6. Os domínios desenvolvidos com menor frequência foram: *E-presença e comunicações* com uma percentagem de 61% nos níveis 4 e 5, mas uma média ponderada de 3,5; *Privacidade e segurança* e *Saúde e bem-estar* com uma média ponderada de 3,4 e uma percentagem de 60% e 56%, respetivamente, nos níveis 4 e 5; e o *Consumo informado* com uma média ponderada de 3,2 e uma percentagem de respostas nos níveis 4 e 5 de 54%.

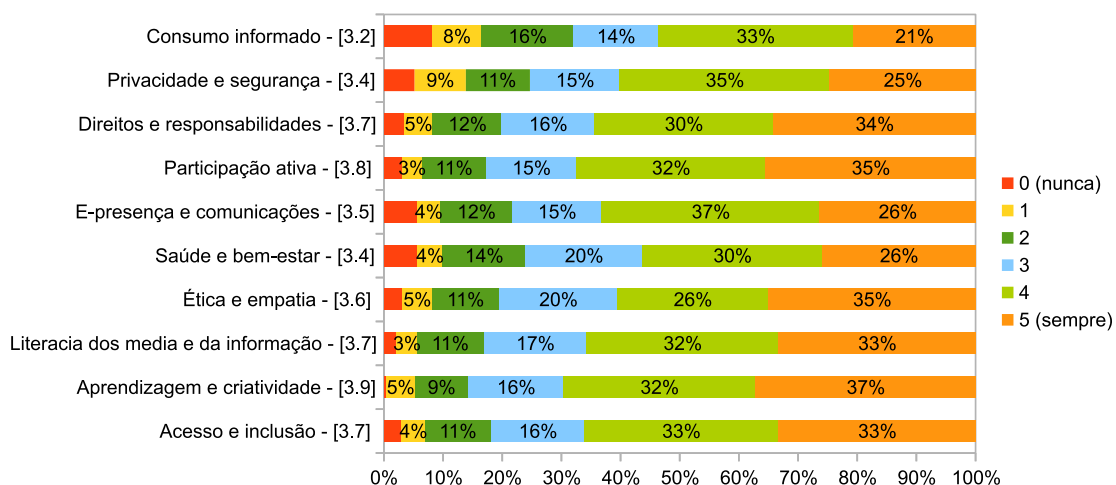


Gráfico 16: Distribuição da frequência de desenvolvimento dos domínios de cidadania digital

Já no que diz respeito à *identificação de contextos de projetos internacionais de intercâmbio promotores da cidadania digital global*, no gráfico 17 podemos observar a frequência com que os temas relacionados com a cidadania digital global foram desenvolvidos. Verifica-se, então, que todos os temas apresentam uma média ponderada positiva, sendo a *Interculturalidade* uma constante no desenvolvimento destes projetos com 78% dos respondentes a responderem nos níveis 4 e 5 (quase sempre ou sempre) e com uma média ponderada de 4,1, seguido pela *Aprendizagem ao longo da vida*, que apresenta 69% de respostas nos níveis 4 e 5 e uma média ponderada de 3,8. A *Cidadania Digital* apresenta uma percentagem de respostas nos níveis 4 e 5 de 61% e uma média ponderada de 3,6, e a *Participação ativa dos jovens na sociedade local, digital e global* apresenta uma percentagem de 60% de respostas 4 e 5 e uma média ponderada de 3,5. Os temas *Direitos humanos* e *Preservação do meio ambiente* apresentam uma média ponderada de 3,4 e uma percentagem de respostas 4 e 5 de 55% e 58%, respetivamente. Por último, e com menor frequência de desenvolvimento, encontram-se os temas do *Combate às alterações climáticas* e *Altruísmo* que apresentam uma média ponderada de 3,2 e uma percentagem de 52% de respostas 4 e 5.

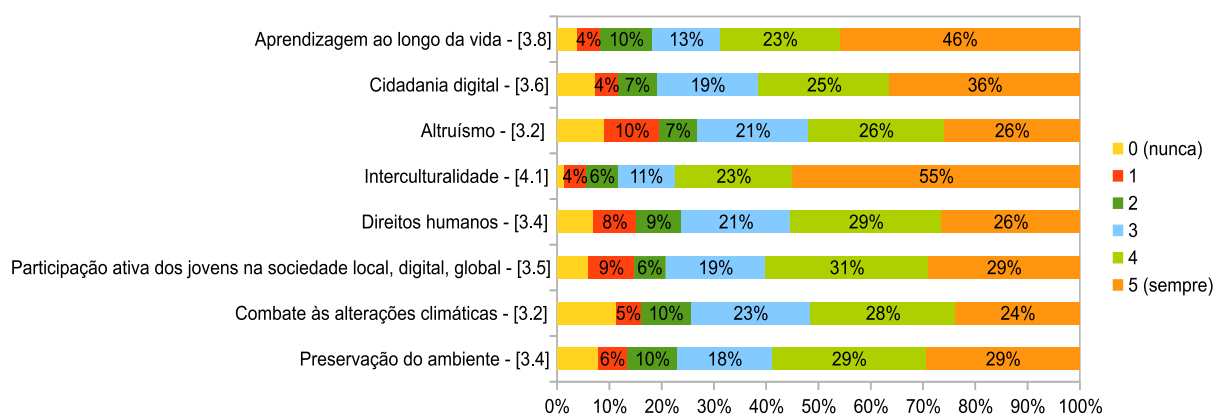


Gráfico 17: Distribuição da frequência de desenvolvimento dos temas de cidadania digital global

Relativamente à perceção dos professores quanto à *Relevância de desenvolver temas relacionados com a cidadania digital global* (gráfico 18), no âmbito dos projetos internacionais de intercâmbio, pode-se verificar que os docentes os consideram muito relevantes, pois todos os temas apresentam uma média ponderada acima de 4 e a percentagem de respostas nos níveis 4 e 5 se posiciona em 80,3%. Destaca-se, novamente, o tema da *Interculturalidade*, apresentando um resultado de 86% nos níveis 4 e 5. Tal como no gráfico anterior, a *Aprendizagem ao longo da vida* surge em segundo lugar em termos de percentagem, com 83% de respostas nos níveis 4 e 5 e uma média ponderada de 4,3. Também

com esta média ponderada surgem os temas *Direitos humanos*, a *Preservação do ambiente* e a *Participação ativa dos jovens na sociedade local, digital e global*, que apresentam uma percentagem de respostas nos níveis 4 e 5 de 83%, 81% e 80%, respetivamente. Com menor percentagem de respostas nos níveis 4 e 5 surgem o *Combate às alterações climáticas* e a *Cidadania Digital*, que apresentam uma percentagem de respostas nos níveis 4 e 5 de 79% e 78% e uma média ponderada de 4,2 e, por último, o *Altruísmo*, com uma percentagem de respostas 4 e 5 de 74%, e uma média ponderada de 4,1.

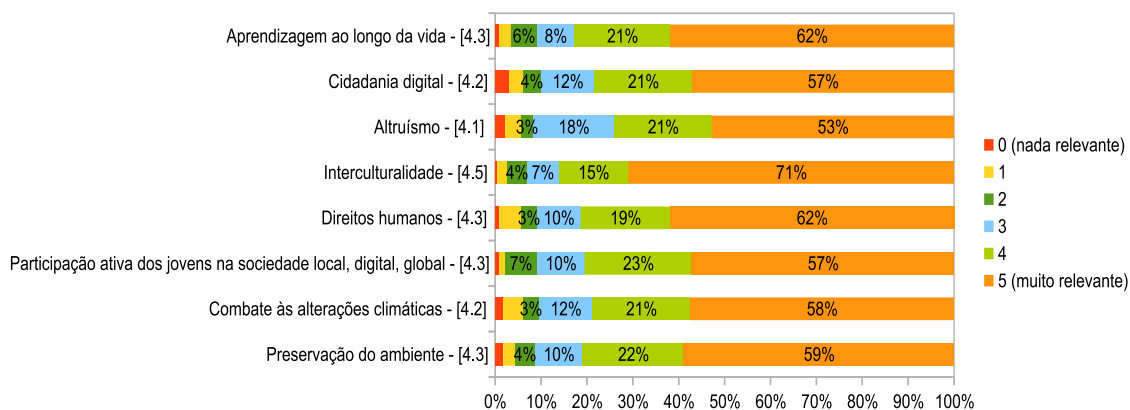


Gráfico 18: Distribuição da percepção da relevância do desenvolvimento de temas de cidadania digital global

Pode concluir-se que, apesar de as percentagens dos últimos dois níveis não serem muito elevadas quanto ao desenvolvimento dos domínios de cidadania digital e aos temas de cidadania digital global, em ambas as situações se verificam resultados muito positivos. No entanto, quando questionados quanto à relevância de desenvolver temas relacionados com a cidadania digital global, estas percentagens sobem, ou seja, existe um desfasamento entre o que os professores têm vindo a desenvolver e o que consideram que seria importante desenvolver.

No que concerne à *identificação das competências desenvolvidas pela participação em projetos internacionais de intercâmbio* (gráfico 19), os respondentes consideraram que todas as competências enumeradas foram desenvolvidas de forma muito relevante, sendo a média ponderada de 4 ou superior, para uma escala de 0 a 5, onde 0 significa “nada relevante” e 5 “muito relevante” e a percentagem de respostas nos níveis 4 e 5, de todas as competências é, em média, 83%. A *Capacidade linguística, comunicativa e multilingue* surge como a competência que os respondentes consideram ter tido um maior desenvolvimento, apresentando uma percentagem de 90% de respostas nos níveis 4 e 5 e

uma média ponderada de 4,5. Salientam-se como mais desenvolvidas as competências *Flexibilidade e adaptabilidade*, *Abertura à diversidade cultural e a outras crenças*, *Cooperação*, *Respeito*, *Valorização da diversidade cultural*, com uma média ponderada de 4,4 e percentagens de respostas nos níveis 4 e 5 de 89%, 87%, 87%, 86%, 86%, respetivamente. Com uma média ponderada de 4,3 surgem as competências *Conhecimento e entendimento crítico sobre linguagem e comunicação*, *Responsabilidade*, *Escuta e Observação* e *Empatia*, cuja percentagem de níveis 4 e 5 é de 86%, 85%, 84%, 82%, respetivamente. Já com 4,2 de média ponderada surgem as competências *Tolerância para com a incerteza*, *Conhecimento e entendimento crítico do mundo (política, lei, direitos humanos, culturas, religiões, história, economia, ambiente e sustentabilidade)*, *Conhecimento e compreensão crítica de si*, *Autoeficácia* e *Espírito cívico*, que apresentam uma percentagem de respostas 4 e 5 de 84%, 82%, 81%, 81%, 81%, respetivamente. Com um desenvolvimento ligeiramente menos relevante, surgem as competências *Autonomia na aprendizagem*, *Análise e pensamento crítico* e *Valorização da democracia, da justiça, da imparcialidade, da igualdade, e do estado de direito*, cuja média ponderada é de 4,1 e as percentagens dos níveis 4 e 5 são de 80%, 79% e 77%, respetivamente. As competências *Valorização dos direitos humanos* e *Resolução de conflitos* apresentam-se como as competências com uma média ponderada inferior, 4, e uma percentagem de respostas de 75% e 78%, respetivamente, considerando os níveis 4 e 5.

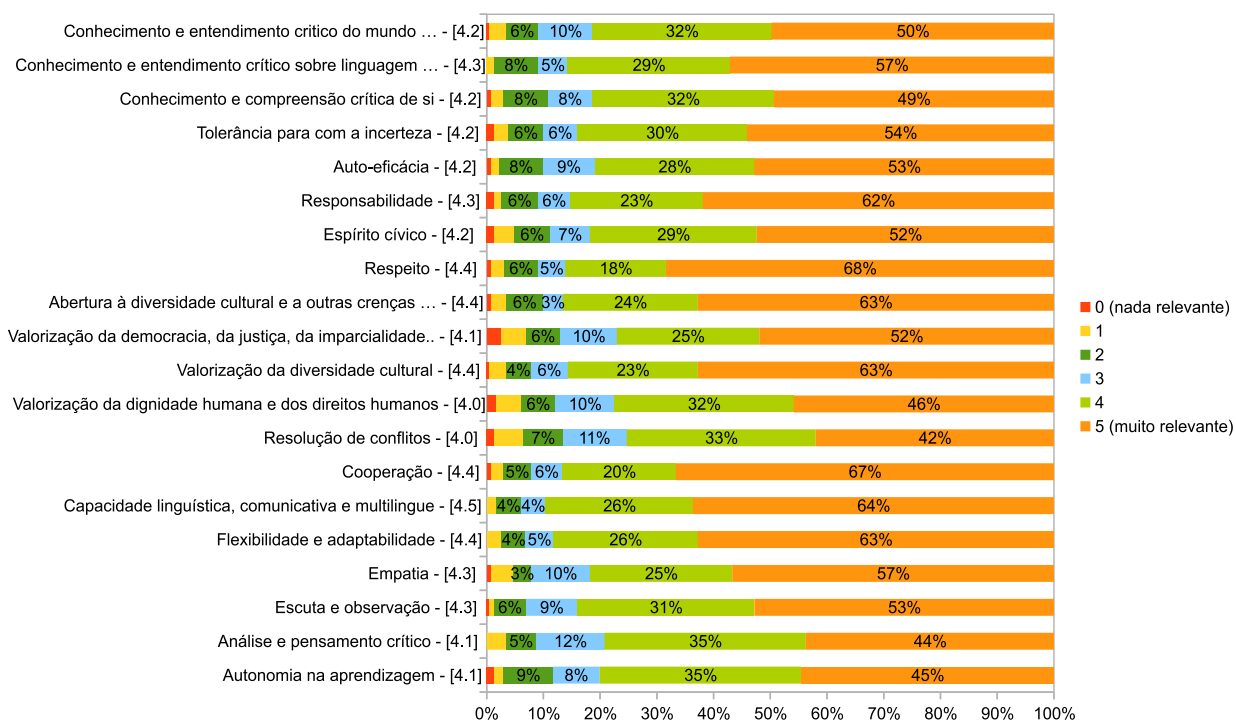


Gráfico 19: Distribuição de competências de cidadania digital global adquiridas no desenvolvimento de projetos internacionais de intercâmbio

Em síntese, os resultados presentes no gráfico 19 mostram que todas as competências foram consideradas importantes e que as porcentagens não diferem consideravelmente, sendo que, também, a média ponderada apresenta um nível de desenvolvimento bastante considerável, variando entre o 4,0 e o 4,5.

Tendo em conta a percepção dos professores relativamente ao desenvolvimento de competências por parte dos alunos, pois é, principalmente, a pensar nos alunos que os projetos internacionais de intercâmbio são desenvolvidos, os gráficos seguintes caracterizam a percepção dos professores dos domínios de cidadania digital e das competências de cidadania digital global desenvolvidos pelos alunos, no âmbito do envolvimento em projetos internacionais de intercâmbio.

No gráfico 20 pode constatar-se que os professores consideram ter desenvolvido nos alunos os domínios de cidadania digital com bastante frequência, variando a média ponderada entre o 3,6 e o 4,1, para uma escala de 0 a 5, em que 0 significa “nunca” e 5 significa “sempre”. Se analisarmos os dois últimos níveis, 4 e 5, verifica-se que a *Aprendizagem e criatividade* foi o domínio desenvolvido com maior frequência nos alunos, com uma percentagem de respostas de 81% e uma média ponderada de 4,1. Seguem-se a *Ética e empatia* e a *Participação ativa* com uma média ponderada de 4,0 e uma percentagem de respostas 4 e 5 de 77%, e a *Aprendizagem e Criatividade* e os *Direitos e responsabilidades*, que apresentam uma média ponderada de 3,9 e percentagens de respostas 4 e 5 de 75% e 73%, respetivamente. Com uma percentagem inferior a 70% surgem a *Privacidade e segurança*, 69% de respostas 4 e 5 e uma média ponderada de 3,8, *E-presença e comunicações* e *Saúde e bem-estar*, 66% e 64% de respostas 4 e 5, e uma média ponderada de 3,7, e por último *Consumo informado*, que apresenta 63% de respostas 4 e 5 e 3,6 de média ponderada.

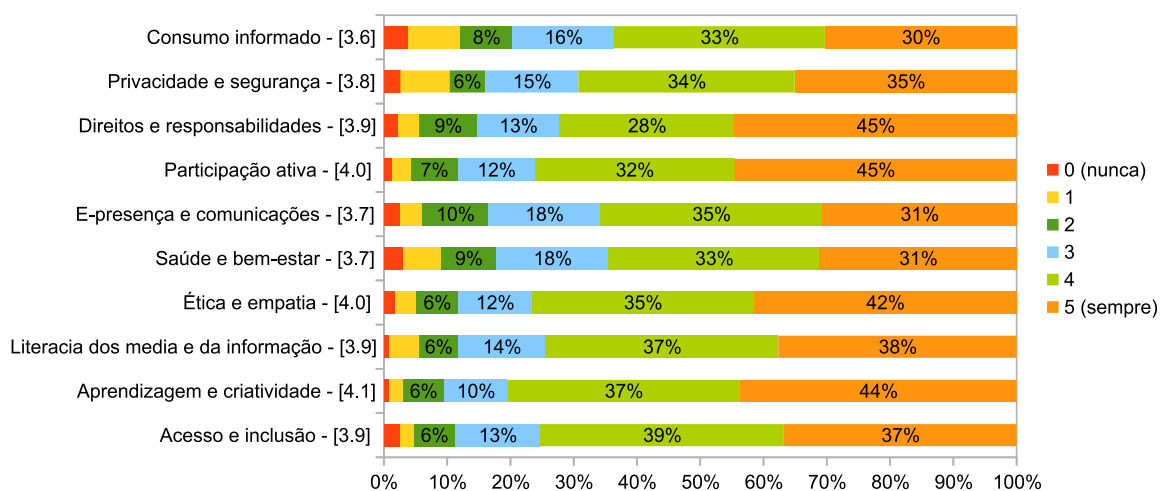


Gráfico 20: Distribuição da percepção da promoção do desenvolvimento dos domínios de cidadania digital nos alunos

No que diz respeito às *competências de cidadania digital global desenvolvidas nos alunos, no âmbito da sua participação em projetos internacionais de intercâmbio* (gráfico 21), os docentes são unânimes em considerar que todas as competências são desenvolvidas de forma muito notória, destacando-se, com uma média ponderada de 4,5, para uma escala de 0 a 5, em que 0 significa nada relevante e 5 “muito relevante”, as competências de *Cooperação, Valorização da democracia, da justiça, da imparcialidade, da igualdade e do estado de direito, Respeito, Responsabilidade, Abertura à diversidade cultural e a outras crenças, visões do mundo e práticas, Capacidade linguística, comunicativa e multilingue e Escuta e observação*, que ao somarmos os dois últimos níveis, 4 e 5, apresentam percentagens de 92%, 91%, 90%, 90%, 89%, 89%, 88% de respostas. A competência que os docentes consideraram ter desenvolvido menos, pois apresenta menor percentagem e menor média ponderada, trata-se da competência de *Resolução de conflitos*, pois a média ponderada é de 3,9 e a percentagem de respostas 4 e 5 é de 74%, ligeiramente abaixo de todas as restantes competências. De salientar que, quer a média ponderada quer as percentagens de respostas 4 e 5, apresentadas por todas as competências, não diferem significativamente, sendo que a média ponderada varia entre 3,9 e 4,5 e as percentagens entre 79% e 92%, podendo-se concluir que a perceção dos docentes é de que todas as competências são largamente desenvolvidas.

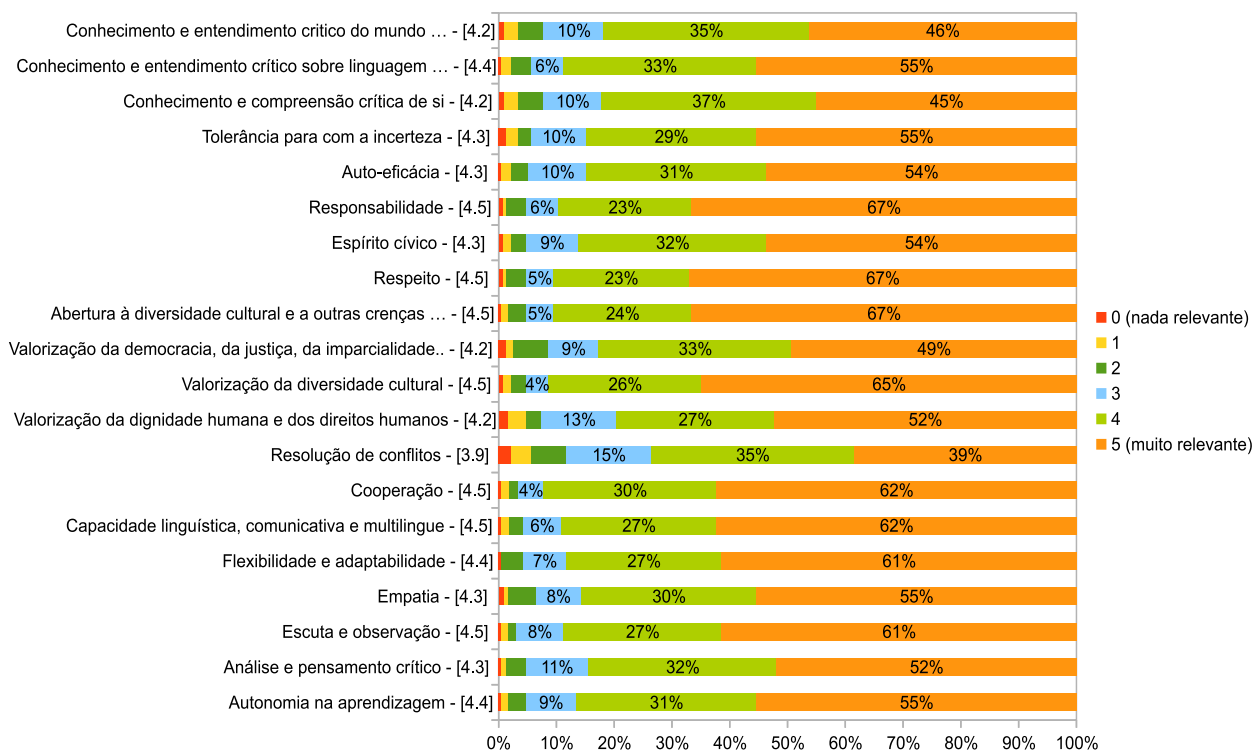


Gráfico 21: Competências de cidadania digital global desenvolvidas nos alunos

Quando questionados quanto aos *obstáculos no desenvolvimento de competências de Cidadania Digital Global*, apresentados no gráfico 22, os docentes consideraram não muito relevantes os obstáculos apresentados, pois a média ponderada varia entre 2,9 e o 3,4 para uma escala de 0 a 5, em que 0 significa “nada relevante” e 5 significa “muito relevante”. No entanto, consideram que em primeiro lugar estará a *Falta de fluência em línguas estrangeiras*, que apresenta uma média ponderada de 3,4 e uma percentagem de níveis 4 e 5 de 63%, seguido pelas *Dificuldades de acesso a meios digitais*, que apresenta uma média ponderada de 3,2 e uma percentagem de 48% nos níveis 4 e 5, pela *Falta de competências digitais* e pela *Falta de preparação/formação dos professores*, ambas com uma média ponderada de 3,1 e percentagens de respostas de 45% nos níveis 4 e 5. Como menos relevante surge o obstáculo *Censura dos meios de comunicação*, que apresenta uma média ponderada de 2,6 e uma percentagem de respostas de 33% nos níveis 4 e 5, seguido pelos obstáculos *Deficiente preparação das atividades de intercâmbio*, *Necessidades específicas dos alunos (problemas de visão, audição, etc)*, e *Falta de vontade de participação ativa por parte dos intervenientes*, com uma média ponderada de 2,9 e percentagens de respostas, nos níveis 4 e 5, de 41%, 42%, 45%, respetivamente.

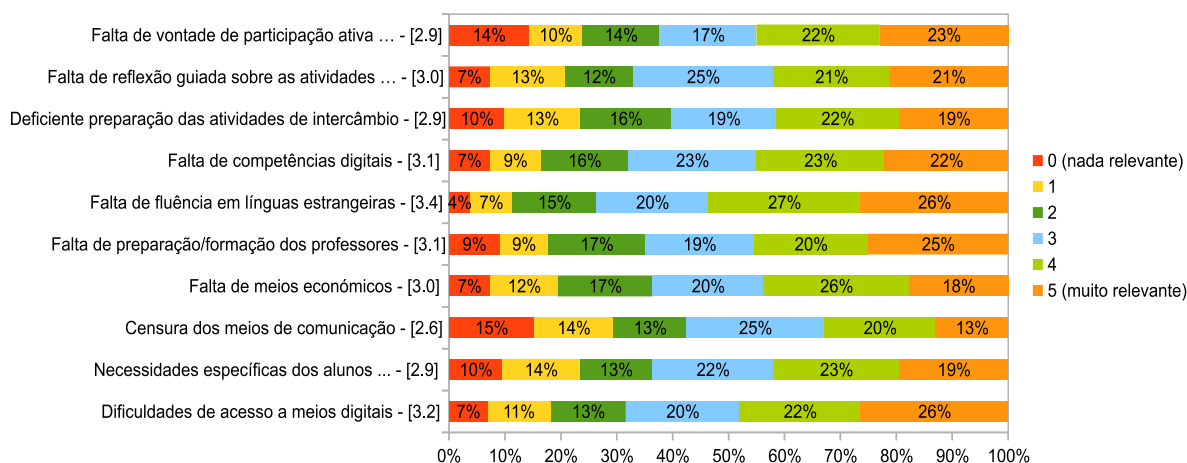


Gráfico 22: Distribuição de obstáculos ao desenvolvimento de competências de cidadania digital global

Após a análise dos gráficos pode concluir-se que os docentes consideram que desenvolvem mais os domínios de cidadania digital nos seus alunos do que em si próprios. Embora considerem que também desenvolvem esses domínios, os resultados apresentam-se como ligeiramente inferiores. Quanto ao desenvolvimento de competências de cidadania digital global, nota-se, também, aqui uma ligeira diferença em relação aos alunos, mas menos acentuada do que nos domínios de cidadania digital. Todos os temas de cidadania digital global têm vindo a ser desenvolvidos, mas não com uma frequência muito elevada, apesar

de os docentes reconhecerem que o seu desenvolvimento é muito importante. Relativamente aos obstáculos, os docentes não encontram obstáculos significativos ao desenvolvimento de competências de cidadania digital global.

6. Conclusões

Realizada a apresentação e análise dos resultados, bem como uma reflexão fundamentada, tendo por base os objetivos do estudo especificados na metodologia, apresentamos, em seguida, uma conclusão ao estudo. Apresentamos, igualmente, o que consideramos serem as suas limitações e propostas para estudos posteriores.

6.1. Conclusão

O estudo relativo à nova cidadania digital emergente permitiu verificar que cada vez mais os cidadãos devem obedecer a determinados pressupostos da vida *online* e *offline* e que devem, acima de tudo, manter-se ativos perante a sua comunidade local, com o intuito de combater problemas globais. Para tal, torna-se essencial a educação para a cidadania digital, pois a escola é um dos principais veículos para o alicerçar da mesma.

É, também, essencial que a educação para a cidadania global tente incutir nos jovens a responsabilidade de todas as suas ações e comportamentos, pois estes têm consequências a nível global. Os jovens necessitam, dessa forma, de desenvolver um comportamento socialmente responsável, estar capacitados para compreender outras culturas, comunicar, atuar e trabalhar fora da sua comunidade habitual, e ajudar a combater os problemas a nível global, através de voluntariado, ativismo político ou participação na comunidade.

No entanto, é necessário que os docentes se desenvolvam profissionalmente e adquiram competências digitais necessárias à promoção de uma nova cidadania digital. Com esse intuito, vários organismos internacionais lançaram referenciais de competências digitais essenciais para que os docentes evoluam na sua forma de atuar e de orientar os seus alunos. De entre os referenciais destacam-se, pela abrangência internacional, o *DigCompEdu*, lançado pela Comissão Europeia, o *ISTE Standards for Educators*, lançada pelo *ISTE (International Society for Technology in Education)* e o *UNESCO ICT Competency Framework for Teachers*, lançado pela UNESCO (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*).

Estes referenciais remetem para o poder transformativo da educação, nomeadamente no que diz respeito ao papel do professor como líder digital e como veículo de mudança na sociedade. Este deve ser um elemento inspirador para os seus alunos, promovendo uma cidadania digital ativa e responsável, proporcionando metodologias que promovam parcerias

de aprendizagem de professores e alunos, em contextos educativos e fora deles, a nível local, nacional, internacional e global. Os referenciais tentam, desse modo, dar voz ao professor, que através das tecnologias digitais vai capacitar os alunos para que estes se tornem cidadãos digitais, reflexivos, resilientes e responsáveis.

Através das tecnologias digitais, que impulsionam a cidadania digital e a cidadania global, os educadores tentam capacitar os jovens para o envolvimento e participação na sociedade de forma ativa, segura, crítica e responsável e para os desafios do século XXI, facilitando-lhes experiências internacionais, através do desenvolvimento de projetos internacionais de intercâmbio. Estas experiências, físicas e virtuais, vão tentar ajudar a combater desigualdades, a lutar contra o racismo e a xenofobia, a aumentar os valores de tolerância e de respeito pelo outro e a combater problemas globais como as alterações climáticas.

E porque a sociedade em que vivemos se transformou numa sociedade digital e global, em que a maior parte das relações e das ações humanas passam a ser virtualizadas, surgem constantemente novos desafios à educação. Assim, a educação para a cidadania digital global emergente poderá dar resposta a alguns desses novos desafios. Por sua vez, os projetos internacionais de intercâmbio poderão ser pioneiros no alicerçar desta nova cidadania, pois abordam temáticas de cidadania digital e de cidadania global e tentam dotar os docentes de competências desta nova cidadania para que estes, por sua vez, possam educar os jovens para serem cidadãos de uma sociedade digital global.

Assim, de acordo com o estudo realizado, os projetos internacionais de intercâmbio apresentam um impacto significativo relativamente aos contributos para o desenvolvimento da cidadania digital global dos docentes. Constatou-se que os docentes se envolvem no desenvolvimento de projetos internacionais de intercâmbio relacionados com temas globais, têm a noção da importância de desenvolver ainda mais estes temas e consideram ter desenvolvido competências de cidadania digital global. Ademais, consideram não existirem obstáculos consideráveis ao desenvolvimento de competências de cidadania digital global. No entanto, a sua perceção é de que aquando do desenvolvimento destes projetos, os alunos desenvolvem mais estas competências que eles próprios.

Dado o exposto, e considerando que o estudo se centrou na análise do contributo dos projetos internacionais de intercâmbio, os dados recolhidos, tratados e analisados, com

recurso ao método descritivo-exploratório, permitiram aferir: (i) o contexto de envolvimento dos professores em projetos internacionais de intercâmbio, (ii) a função dos projetos internacionais de intercâmbio para o desenvolvimento da cidadania digital global.

Relativamente ao contexto de envolvimento dos professores em projetos internacionais de intercâmbio, o estudo revela que não são os professores mais jovens que normalmente se envolvem em projetos internacionais de intercâmbio. O nível de ensino mais representado é o ensino secundário e a área de lecionação mais representada é a das línguas estrangeiras, área que inclui uma forte componente intercultural, competência fundamental para participar em projetos deste tipo. A língua de comunicação usada é a língua de comunicação internacional por excelência, ou língua franca, o inglês, o que corrobora uma das características do modelo apresentado por O'Dowd (2020) para o desenvolvimento da cidadania global e da competência intercultural. Já o tipo de mobilidade mais desenvolvida é a mobilidade física, através do programa *Erasmus+*. Pelos resultados conclui-se, que, apesar de a Comissão Europeia ter como objetivo que a larga maioria dos alunos, que não têm possibilidade de realizar intercâmbios internacionais, através da mobilidade física, possa adquirir competências internacionais (European Commission, 2013), de momento e pelos resultados obtidos, este objetivo não apresenta um resultado muito significativo. A percentagem de participantes em mobilidade física ascende significativamente a da mobilidade virtual, não sendo dadas as mesmas oportunidades a todos os alunos de participar em experiências europeias e internacionais.

As razões apontadas para o envolvimento dos docentes em projetos internacionais de intercâmbio visam, principalmente, desenvolver as competências dos alunos, no sentido de contactar, conhecer e colaborar com outros povos e culturas, bem como alargar as competências interculturais necessárias ao mundo globalizado, o que vem ao encontro da revisão da literatura, nomeadamente do referido pelos autores O'Dowd (2020) e Trede *et al.* (2013).

Quanto às características dos professores que desenvolvem estes projetos, os respondentes consideraram como atributo mais importante o facto de os docentes deverem ser promotores de curiosidade e de espírito crítico, logo seguida pela característica de promotor de aprendizagens inovadoras. Os resultados também vão ao encontro da revisão da literatura, pois, para desenvolver a cidadania global nos alunos, os docentes devem ser qualificados, inovadores, transformadores e participativos e incentivadores da investigação

crítica e do desenvolvimento de competências que promovam mudanças positivas (UNESCO, 2016).

No que diz respeito à função dos projetos internacionais de intercâmbio para o desenvolvimento da cidadania digital global, verificou-se que, aquando do envolvimento em projetos internacionais de intercâmbio, os docentes desenvolvem os domínios de cidadania digital referenciados na literatura (Richardson & Milovidov, 2018), mas não de forma muito frequente, considerando que os desenvolvem mais nos alunos que neles mesmos. Consideram, igualmente, que desenvolvem de forma bastante frequente a interculturalidade e a aprendizagem ao longo da vida (UNESCO, 2014) princípios referenciados pela literatura abordada e fundamentais para o desenvolvimento da cidadania digital global. No entanto, consideram que estes deveriam ser ainda mais aprofundados, tais como outros temas ou princípios de cidadania digital global, nomeadamente a preservação do meio ambiente, o combate às alterações climáticas, os direitos humanos, a cidadania digital, a participação ativa dos jovens na sociedade local, digital, global e o altruísmo.

Nas competências desenvolvidas e alinhadas com o analisado na literatura (Conselho da Europa, 2018), concluiu-se que os docentes desenvolvem de forma mais relevante as competências de cooperação, capacidade linguística, comunicativa e multilingue, o respeito, a abertura à diversidade cultural e a adaptabilidade e flexibilidade. No entanto, também consideram que o desenvolvimento destas competências é ainda mais relevante junto dos alunos.

Considerando os obstáculos ao desenvolvimento das competências de cidadania digital global, estes não se apresentam como muito relevantes. A falta de fluência em línguas estrangeiras é apontada como o maior obstáculo, seguido das dificuldades de acesso a meios digitais, da falta de competências digitais, e da falta de preparação por parte dos professores, o que também vai ao encontro do referenciado pela literatura (Trede *et al.*, 2013; Blocher, 2016; O'Dowd, 2020).

Podemos inferir que, de alguma forma, os projetos internacionais de intercâmbio contribuem para o desenvolvimento da competência de cidadania digital global dos docentes. No entanto, parece-nos evidente que poderiam estar mais vocacionados, ou desenhados para essa finalidade, pois estas atividades possuem características que permitem desenvolver de forma significativa as competências de cidadania digital global, nos docentes

e nos alunos. Logo, e devido à necessidade premente de os alunos adquirirem competências internacionais e de cidadania digital global, prevemos que o número de docentes a aderir a este tipo de projetos e a desenvolver competências a nível digital e a nível global aumente exponencialmente no futuro próximo. Como vimos pela literatura e pelos resultados do estudo, estes são temas considerados obrigatórios para que os alunos do século XXI possam ser cidadãos ativos, participativos, criativos, inovadores e detentores de espírito crítico. Estas competências poderão ser mais facilmente adquiridas através do contacto com outras realidades e da cidadania ativa e participativa nas suas comunidades *online* e *offline*.

6.2. Limitações do estudo e propostas para estudos posteriores

Num estudo desta natureza surgem sempre limitações. A primeira limitação relaciona-se com a aplicação do questionário. Uma vez que o universo desta temática é global, não foi possível alcançar um número significativo de professores fora do espaço europeu, pelo que os resultados do estudo se baseiam, principalmente, em professores que desenvolvem a sua atividade na Europa. O tempo e a duração de aplicação do questionário também não favoreceram o incremento da amostra. O questionário foi aplicado no último mês de atividade letiva, imediatamente antes do início das férias escolares, e esteve disponível apenas durante um mês, o que se pode considerar condicionador num trabalho de investigação com professores num momento do ano com múltiplas tarefas e exigências profissionais. No entanto, não foi possível alargar o tempo de aplicação, pois poderia afetar a conclusão do trabalho. Apesar do uso do método “bola de neve”, uma outra limitação prendeu-se com o facto de os professores terem tido grandes dificuldades na partilha do questionário com os seus contactos. Esta dificuldade poderá ser justificada com o avolumar de trabalho no final do ano letivo e o enfoque dos professores nas tarefas letivas e burocráticas. Além disso, a maioria dos respondentes desenvolve projetos internacionais de intercâmbio de mobilidade física. Seria interessante obter um maior número de respostas de professores que se concentram mais em mobilidades virtuais para melhor aferir o desenvolvimento de competências de cidadania digital global. Por outro lado, e, apesar de a maioria dos respondentes se tratar de professores com uma longa carreira, estes não são muito experientes no desenvolvimento destes projetos, pois uma grande percentagem desenvolveu cinco ou menos projetos, pelo que, se a experiência fosse mais significativa, talvez o cariz das respostas fosse diferente.

E, sendo este, também, um estudo exploratório, muito haverá ainda a fazer para delimitar os contributos trazidos pelos projetos internacionais de intercâmbio para o desenvolvimento da cidadania digital global nos docentes.

Assim sendo, e com base no trabalho realizado, para estudos posteriores apontamos:

- a monitorização do desenvolvimento das competências de cidadania digital global dos professores que desenvolvem projetos internacionais de intercâmbio;

- o recurso a entrevistas a professores com larga experiência no desenvolvimento deste tipo de projetos para melhor verificar os resultados apresentados nesta análise;

- a observação e monitorização em contexto educativo do desenvolvimento de projetos internacionais de intercâmbio e do seu contributo para o exercer de uma cidadania digital global;

- a avaliação dos projetos internacionais de intercâmbio, tendo por base o estudo do desenvolvimento das competências de cidadania digital global dos professores;

- a criação de um referencial de competências de cidadania digital global, bem como um guião de aplicação.

Além disso, outros docentes, envolvidos no desenvolvimento destes projetos poderiam avançar com estudos idênticos, no sentido de complementar esta investigação.

Referências bibliográficas

- AAKER, David A., KUMAR, V., DAY, G. S. (2007). *Pesquisa de marketing* (2ª Edição). Atlas.
- Arasaratnam, L. A. (2016). *Intercultural Competence*. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091229>
- Armfield, S. W. J., & Blocher, J. M. (2019). Global Digital Citizenship: Providing Context. *TechTrends*, 63(4), 470–476. <https://doi.org/10.1007/s11528-019-00381-7>
- Assembleia Geral das Nações Unidas. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. <https://dre.pt/dre/geral/legislacao-relevante/declaracao-universal-direitos-humanos>
- Barrett, M., Byram, M., Lázár, I., Mompoin-Gaillard, P., & Philippou, S. (2013). Developing Intercultural Competence Through Education. *CELT: A Journal of Culture, English Language ...*, 5(1), 27–41. <http://jurnal.pdii.lipi.go.id/admin/jurnal/51052741.pdf>
- Batardière, M.-T., Giralt, M., Jeanneau, C., Le-Baron-Earle, F., & O'Regan, V. (2019). Promoting intercultural awareness among European university students via pre-mobility virtual exchanges. *Journal of Virtual Exchange*, 2(1), 1–6. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2019.jve.4>
- Blocher, J. M. (2016). *Global digital citizenship. Technology for Transformation: The confluence of educational technology and social justice*, 215-228.
- British Council. (2022). *Connecting Classrooms through Global Learning*. <https://connecting-classrooms.britishcouncil.org/>
- Byram, M. (2011). Intercultural citizenship from an internationalist perspective. *Journal of the NUS Teaching Academy*, 1(1), 10–20.
- Caena, F., & Redecker, C. (2019). Aligning teacher competence frameworks to 21st century challenges: The case for the European Digital Competence Framework for Educators (Digcompedu) . *European Journal of Education*, 54(3), 356–369. <https://doi.org/10.1111/ejed.12345>
- Cambridge University Press. (2020). *5 - Media and Information Literacy: Intersection and Evolution, a Brief History*. <https://www.cambridge.org/core/books/abs/informed-societies/media-and-information-literacy-intersection-and-evolution-a-brief-history/B531500D4632C5E8827814A880884F8C>

- Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da investigação - Guia para Auto-aprendizagem* (U. Aberta (Ed.); 2ª). Universidade Aberta.
- Cassells, D. (2016). *Cidadãos digitais Desenvolvendo uma Cidadania ativa através do eTwinning*. www.europeanschoolnet.org
- Choi, M. (2016). A Concept Analysis of Digital Citizenship for Democratic Citizenship Education in the Internet Age. *Theory and Research in Social Education*, 44(4), 565–607. <https://doi.org/10.1080/00933104.2016.1210549>
- Comissão Europeia. (2021). Erasmus+ Guia do Programa. In *Erasmus+* (Vol. 2).
- Conselho da Europa. (2016). *COMPETÊNCIAS PARA UMA CULTURA DA DEMOCRACIA Viver juntos em igualdade em sociedades democráticas culturalmente diversas*.
<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806ccf15>
- Conselho da Europa. (2018). *Quadro de Referência para a cultura democrática do Conselho da Europa - Volume 1* – (Vol. 1).
- COSTA, B. R. L. (2018). Bola de Neve Virtual: O Uso das Redes Sociais Virtuais no Processo de Coleta de Dados de uma Pesquisa Científica. *Revista Interdisciplinar de Gestão Social*, 7(1), 15–37. <https://doi.org/10.9771/23172428rigs.v7i1.24649>
- Council of Europe. (2019). Global Education Guidelines. *Second International Handbook on Globalisation, Education and Policy Research*.
- Council of Europe. (2022a). *Digital Citizenship Education*.
<https://www.coe.int/en/web/digital-citizenship-education/home>
- Council of Europe. (2022b). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture*. <https://www.coe.int/en/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture>
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humana* (Edições Almedina S.A. (Ed.); 2ª).
- Dries, A. Van den. (2018). *Erasmus+ Beyond 2020*. <https://www.space-network.org/wp-content/uploads/2017/05/Erasmus-beyond-2020-Annemie-Van-den-Dries.pdf>
- Educação - Gabinetes da Secretária de Estado Adjunta e da Educação e do Secretário de Estado da Educação. (2019). Despacho n.º 6147/2019 da Secretaria de Estado da Educação. *Diário Da República: II Série, n.º 126*, 18990–18992.
<https://dre.pt/application/file/a/122920308>

- Encyclopedia.com. (2019). *Erasmus Program*. Encyclopedia of Modern Europe, Europe Since 1914: Encyclopedia of the Age of War and Reconstruction.
<https://www.encyclopedia.com/history/encyclopedias-almanacs-transcripts-and-maps/erasmus-program>
- Epals.com. (2022). *epals.com Where learners connect*.
- European Commission. (2013). European higher education in the world. *European Journal of Language Policy*, 5(2), 268–269.
- European Commission. (2020). *Erasmus+ Virtual Exchange*.
https://europa.eu/youth/erasmusvirtual_en
- European Commission. (2017). *Study on the Feasibility of an Erasmus+ Virtual Exchange Initiative*. September, 278.
https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/erasmus-virtual-exchange-study_en.pdf
- European Commission. (2022). *etwinning*.
- Evolve. (2022). *What is Virtual Exchange?* <https://evolve-erasmus.eu/about-evolve/what-is-virtual-exchange/>
- Fernández-Prados, J. S., Lozano-Díaz, A., & Ainz-Galende, A. (2021). Measuring digital citizenship: A comparative analysis. *Informatics*, 8(1), 1–13.
<https://doi.org/10.3390/informatics8010018>
- Fiorentini, D., & Lorenzato, S. (2009). Ética na pesquisa educacional: Implicações para a Educação Matemática. *Investigação Em Educação Matemática: Percursos Teóricos e Metodológicos*, 193–206.
- Frau-Meigs, D., O'Neill, B., Soriani, A., & Vitor Tomé. (2017). *DIGITAL CITIZENSHIP CITIZENSHIP Overview and* (Vol. 1). <https://rm.coe.int/prems-187117-gbr-2511-digital-citizenship-literature-review-8432-web-1/168077bc6a>
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*.
- Global Digital Citizen Foundation. (n.d.). *Global Digital Citizen Quickstart Guide*.
<https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/180102eng.pdf>
- Gouvernement du Québec, M. de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2019). *Digital Competency Framework* (Issue April). The International Clearinghouse on Children, Youth and Media Nordicom.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/Cadre-reference-competence-num-AN.pdf

- Gouvernement du Québec, M. de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2020a). *Digital Competency Development Continuum*.
- Gouvernement du Québec, M. de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2020b). *PEDAGOGICAL GUIDE*.
- Griffin, P., McGaw, B., & Care, E. (2012). *The changing role of education and schools. Assessment and Teaching of 21st Century Skills (ATC21S)* (P. & E. C. (Eds. . Griffin, B. McGaw (Eds.)). Springer Science+Business Media BV. https://doi.org/doi:10.1007/978-94-007-2324-5_2.
- Grizzle, A. (2015). *MIL, Intercultural Dialogue and Global Citizenship* (Ila C. & S. H. Culver (Ed.)). The International Clearinghouse on Children, Youth and Media Nordicom University of Gothenburg. <https://doi.org/10.3916/C44-2015-26>
- Harris, A., & Johns, A. (2020). Youth, social cohesion and digital life: From risk and resilience to a global digital citizenship approach. *Journal of Sociology*. <https://doi.org/10.1177/1440783320919173>
- Hintz, A., Dencik, L., & Wahl-Jorgensen, K. (2017). Digital citizenship and surveillance society: Introduction. *International Journal of Communication*, 11, 731–739.
- ISTE. (2017). *ISTE STANDARDS FOR EDUCATORS A Guide for Teachers and Other Professional*. <https://www.iste.org/standards/for-educators>
- ISTE Standards for Students*. (2016). <https://www.iste.org/standards/for-students>
- Jacobone, V., & Moro, G. (2015). Evaluating the impact of the Erasmus programme: skills and European identity. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 40(2), 309–328. <https://doi.org/10.1080/02602938.2014.909005>
- Jenkins, H. (2006). Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for The 21st Century. In *Confronting the Challenges of Participatory Culture*. MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/8435.001.0001>
- Jesus, M. (2016). CIDADANIA GLOBAL : UMA CONSTRUÇÃO CULTURAL E LINGUÍSTICA. *C@LEA – Revista Cadernos de Aulas Do LEA*, n. 5, p. 43-52, Ilhéus – BA, Nov. 2016., 43–52.
- Kéletric, M., Helland, K., Arstorp, A. (2017). *Professional Digital Competence Framework for Teachers*. The Norwegian Centre for ICT in Education.
- Lenkaitis, C. A., & Loranc-Paszyk, B. (2021). The role of intercultural virtual exchanges in global citizenship development. *Journal of International and Intercultural Communication*, 0(0), 1–13. <https://doi.org/10.1080/17513057.2021.1876241>

- Loureiro, A. C., Meirinhos, M., & Osório, A. J. (2020). Competência digital docente: linhas de orientação dos referenciais. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, 13(2), 163–181. <https://doi.org/10.17851/1983-3652.13.2>.
- Lucas, M., & Moreira, A. (2018). DigCompEdu: Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores. In *Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores*. http://area.dge.mec.pt/download/DigCompEdu_2018.pdf
- MINDtheGaps - Media Literacy towards Youth Social Inclusion. (2021). *Youth Digital Citizenship Education*. <http://digitaliteracy.eu/mindthegaps/outputs/>
- Morais, D. B., & Ogden, A. C. (2011). Initial development and validation of the global citizenship scale. *Journal of Studies in International Education*, 15(5), 445–466. <https://doi.org/10.1177/1028315310375308>
- O’Dowd, R. (2018). From telecollaboration to virtual exchange: state-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward. *Journal of Virtual Exchange*, 1(2018), 1–23. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2018.jve.1>
- O’Dowd, R. (2020). A transnational model of virtual exchange for global citizenship education. *Language Teaching*, 53(4), 477–490. <https://doi.org/10.1017/S0261444819000077>
- Pandey, P., & Pandey, M. M. (2015). *Research methodology*. Bridge Center.
- Pedersen, A. Y., Nørgaard, R. T., & Köppe, C. (2018). Patterns of inclusion: Fostering digital citizenship through Hybrid Education. *Educational Technology and Society*, 21(1), 225–236.
- Peski, C. J. van. (2013). International education and global citizenship. In *Participation, Facilitation, and Mediation Children and Young People in their Social Contexts*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203119617>
- Picardo, J. (2012). *Why students need a global awareness and understanding of other cultures*. The Guardian.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.
- Ribble, M. S., & Park, M. (2020). *Making Digital Citizenship “Stick.”* <https://www.techlearning.com/resources/digital-citizenship-framework-updated>
- Richardson, J., & Milovidov, E. (2018). Digital Citizenship Education. In *International Handbook of Media Literacy Education*. <https://doi.org/10.4324/9781315628110-13>
- Silva, E., & Menezes, E. (2005). *Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação*

- (4^a). Universidade Federal de Santa Catarina _UFSC.
- Souza, M. (2018). Cidadania digital: a base para a construção da cidadania digital. *Debater a Europa*. https://doi.org/https://doi.org/10.14195/1647-6336_19_5
- Spitzberg, B. H., & Changnon, G. (2009). Conceptualizing intercultural Competence. *The Sage Handbook of Intercultural Competence*, 2009, 2–52.
- Subba, D. (2019). Global Citizenship Education: A new imperative for 21st century education. *Scholarly Research Journal for Interdisciplinary Studies*, 6/50(PEER REVIEWED JOURNAL, MAR-APR). www.srjis.com
- Trede, F., Bowles, W., & Bridges, D. (2013). Developing intercultural competence and global citizenship through international experiences: Academics’ perceptions. *Intercultural Education*, 24(5), 442–455. <https://doi.org/10.1080/14675986.2013.825578>
- Triunfo, M. P. (2020). *ETN Magazine*. <https://www.etnmagazine.eu/erasmus/why-is-it-called-erasmus-not-only-after-erasmus-of-rotterdam/>
- UNESCO. (2013). *Alfabetizacao Midiatica e Informacional_UNESCO*.
- UNESCO. (2014). UNESCO Education Strategy. *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*, 1–63. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231288>
- UNESCO. (2015a). *Educação Para a Cidadania Global: preparando os alunos para os desafios do século XXI*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234311>
- UNESCO. (2015b). *Empowering Youth to Build Peace*. <https://en.unesco.org/news/empowering-youth-build-peace>
- UNESCO. (2016). *Educação para a cidadania global Tópicos e objetivos de aprendizagem*.
- UNESCO. (2018). *Unesco Ict Competency Framework for Teachers*.
- UNESCO. (2021). *Media and Information Literate Citizens Think Critically, Click Wisely! Media & Information Literacy Curriculum for Educators & Learners*. <http://en.unesco.org/>
- United Nations. (n.d.). *Global Citizenship Education*. <https://www.un.org/en/academic-impact/page/global-citizenship-education>
- United Nations. (2021). *Transforming our world: The 2030 Agenda for sustainable development*. <https://sdgs.un.org/2030agenda>
- University of Florida International Center. (2021). *Introduction to Virtual Exchange*.

<https://internationalcenter.ufl.edu/faculty-engagement/international-teaching/introduction-virtual-exchange>

Vinuto, J. (2014). A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa. *Tematicas*, 22(44), 203–220. <https://doi.org/10.20396/tematicas.v22i44.10977>

Virtual Exchange Coalition. (2021). *Teachers' Guide to Global Collaboration*. <https://www.globaledguide.org/resources/virtual-exchange-definition>

Zimmerman, M. (2019). *Global Digital Citizenship. Foundations of Information Ethics*, 115.

Anexos

Contributions of international educational exchange projects for the development of teachers' Global Digital Citizenship

This questionnaire is part of the master's degree in ICT in Education and Training, at Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal, and its main objective is to understand the contributions of international exchange projects to the development of teacher's Global Digital Citizenship.

The participation in this investigation is voluntary, all collected data will be treated in accordance with the present GDPR (General Data Protection Regulation) and only within the scope of this study. The questionnaire is exclusively addressed to teachers who have already developed international educational exchange projects. Please answer all questions. Answering the questionnaire will take approximately 10 minutes.

Thank you so much for your collaboration!

***Required**

Consent
form

I declare that I have read and understood the framework of this study. Thus, I accept to participate and allow the use of the data that I voluntarily provide, trusting that it will only be used for in the scope of this research and disseminated throughout the sample, solely for the purposes of teaching, communications at congresses, seminars or scientific articles and in the guarantee of confidentiality and anonymity given to me by the researcher.

1. I agree with the consent terms expressed above *

Mark only one oval.

No

Yes

I. Personal data

2. 1.1. Your age on 31st December 2022 *

Mark only one oval.

< 30

31 - 45

46 - 60

> 60

3. 1.2. Your gender *

Mark only one oval.

Female

Male

4. 1.3. Your country *

5. 1.4. Your academic qualifications *

Mark only one oval.

Bachelor's degree

Master's degree

Doctorate

6. 1.5. Number of years teaching as of 31st December 2022 *

Mark only one oval.

< 10

11 - 20

21 - 30

31 - 40

> 40

7. 1.6. Your main subject area *

Mark only one oval.

- Mother tongue
- Foreign languages
- Social sciences
- Physical sciences
- Maths
- ICT
- Art
- Religion
- Citizenship
- Physical Education
- Other

8. 1.7. The main level of education you teach in *

Tick all that apply.

- Early childhood education
- Primary education
- Lower Secondary Education
- Upper secondary education
- Vocational Education

II. International Exchange Projects

9. 2.1. Approximate number of international exchange projects you have participated in so far. *

Mark only one oval.

- < 5
- 6 - 10
- > 10

10. Type of international exchange projects you have participated in so far. *

Tick all that apply.

- Erasmus+
- eTwinning
- epals
- Connecting classrooms
- Other: _____

11. 2.3. Your participation in international exchange projects has mainly been through: *

Mark only one oval.

- Physical mobility
- Virtual mobility
- Blended mobility

12. 2.4. The international exchange projects you have developed so far were mainly with countries from: *

Mark only one oval.

- The European Union
- The European Union and tertiary countries
- Europe but outside the European Union
- Non European countries

13. 2.5. The language you have most frequently used to develop your international exchange projects has been: *

Mark only one oval.

- English
- Spanish
- French
- German
- Other: _____

14. 2.6. The number of countries you have already collaborated with under the international exchange projects has been: *

Mark only one oval.

- < 5
- 6 - 10
- > 10

III. Identifying international exchange contexts that promote digital citizenship

15. 3. On a scale of 0 to 5, in which 0 = Never and 5 = Always, state the frequency in which you have developed the following domains of Digital Citizenship under the international exchange projects. *

Mark only one oval per row.

	0	1	2	3	4	5
Access and inclusion (access to the digital environment and competencies needed to participate in digital spaces)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Learning and creativity (willingness and attitude of citizens towards learning in digital environments)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Media and information literacy (ability to interpret, understand and express creativity through digital media as critical thinkers)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ethics and empathy (online behavior and interaction)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Health and well-being (awareness of challenges and opportunities that can affect wellness)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
E-presence and communications (development of qualities that support online presence and identity)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Active participation (competencies of citizens to make responsible decisions)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

while actively participating in the online society they inhabit)

Rights and responsibilities (set of rights and responsibilities to ensure a safe and responsible digital environment)

Privacy and security (competencies such as information management and online safety issues to deal with and avoid dangerous and unpleasant situations)

Consumer awareness (awareness that being a digital citizen means being a consumer)

IV. Identifying international exchange projects developed under Global Citizenship

16. 4.1. On a scale of 0 to 5, in which 0 = Never and 5 = Always, state the frequency you have developed the following topics under the international exchange projects. *

Mark only one oval per row.

	0	1	2	3	4	5
Preserving the environment	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fighting against climate change	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Active Youth participation in the local, digital and global society	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Human Rights	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Interculturality	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Altruism	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Digital citizenship	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lifelong learning	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17. 4.2. In a scale of 0 to 5, in which 0 = Not relevant and 5 = Very relevant, state the topics which you consider important to develop under the international exchange projects *

Mark only one oval per row.

	0	1	2	3	4	5
Preserving the environment	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fighting against climate change	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Active Youth participation in the local, digital and global society	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Human Rights	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Interculturality	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Altruism	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Digital citizenship	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lifelong learning	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

V. Competencies developed under the international exchange projects.

18. 5. On a scale of 0 to 5, in which 0 = Not relevant and 5 = Very relevant, state the competencies you consider you have developed under the international exchange projects *

Mark only one oval per row.

	0	1	2	3	4	5
Autonomous learning skills	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Analytical and critical thinking skills	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skills of listening and observing	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Empathy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Flexibility and adaptability	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Linguistic, communicative and plurilingual skills	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Co-operation skills	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conflict resolution skills	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Valuing human dignity and human rights	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Valuing cultural diversity	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Valuing democracy, justice, fairness, equality and the rule of law	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Openness to cultural otherness and to other beliefs, world views and practices	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Respect	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Civic-mindedness	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Responsibility	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Self-efficacy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tolerance and ambiguity	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Knowledge and critical understanding of the self	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Knowledge and critical understanding of language and communication	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Knowledge and critical understanding of the world: politics, law, human rights, culture, cultures, religions, history, media, economies, environment, sustainability	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

VI. Reasons for joining international exchange projects

On a scale of 0 to 5, in which 0 = Totally disagree and 5 = Totally agree, choose what you think is the most appropriate for you.

19. 6.1. I have involved myself in international exchange projects to *

Mark only one oval per row.

	0	1	2	3	4	5
Contact and know more about other peoples and cultures	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Develop foreign language fluency	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Develop intercultural competencies	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cooperate and collaborate with citizens from different countries and cultures	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Feel that I am part of an international global community	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Help fight global issues like climate change, racism and xenophobia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Develop digital competencies	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participate in international/global activities	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Develop digital citizenship	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Develop students' competencies	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. 6.2. From the list below, select up to 6 items, according to your perception. *

To get involved in international exchange projects a teacher should be:

Tick all that apply.

- A facilitator of new online and offline experiences
- A promoter of curiosity and critical thinking competencies
- Foreign language fluent
- A promoter of innovative learning
- Altruistic and worried about global problems
- A team work promoter
- A guide for safe, legal and ethical practices in online environments
- Encouraging of active engagement in online and offline environments
- A user of digital technologies in an active, creative and responsible way
- Flexible and with a wide world view
- Other: _____

VII. Digital citizenship domains developed by students under the international exchange projects

21. 7. On a scale of 0 to 5, in which 0 = Never and 5 = Always, state the frequency in which you have developed in your students the following domains of Digital Citizenship under the international exchange projects. *

Mark only one oval per row.

	0	1	2	3	4	5
Access and inclusion (access to the digital environment and competencies needed to participate in digital spaces)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Learning and creativity (willingness and attitude of citizens towards learning in digital environments)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Media and information literacy (ability to interpret, understand and express creativity through digital media as critical thinkers)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ethics and empathy (online behavior and interaction)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Health and well-being (awareness of challenges and opportunities that can affect wellness)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
E-presence and communications (development of qualities that support online presence and identity)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Active participation (competencies of citizens to make responsible decisions)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

while actively participating in the online society they inhabit)

Rights and responsibilities (set of rights and responsibilities to ensure a safe and responsible digital environment)

Privacy and security (competencies such as information management and online safety issues to deal with and avoid dangerous and unpleasant situations)

Consumer awareness (awareness that being a digital citizen means being a consumer)

VIII. Competencies developed in students under the international exchange projects

22. 8. On a scale of 0 to 5, where 0 = Not relevant and 5 = Very relevant, state the ^{*} skills you consider your students have developed when participating in international exchange projects.

Mark only one oval per row.

	0	1	2	3	4	5
Autonomous learning skills	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Analytical and critical thinking skills	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skills of listening and observing	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Empathy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Flexibility and adaptability	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Linguistic, communicative and plurilingual skills	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Co-operation skills	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conflict resolution skills	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Valuing human dignity and human rights	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Valuing cultural diversity	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Valuing democracy, justice, fairness, equality and the rule of law	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Openness to cultural otherness and to other beliefs, world views and practices	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Respect	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Civic-mindedness	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Responsibility	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Self-efficacy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tolerance and ambiguity	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Knowledge and critical understanding of the self	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Knowledge and critical understanding of language and communication	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Knowledge and critical understanding of the world: politics, law, human rights, culture, cultures, religions, history, media, economies, environment, sustainability	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

IX. Factors impeding the development of Global Digital Citizenship

23. 9. On a scale of 0 to 5, where 0 = Not relevant and 5 = Very relevant, classify ^{*} the following obstacles to the development of the competencies mentioned in the previous section.

Mark only one oval per row.

	0	1	2	3	4	5
Difficulties in accessing digital media	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Students' specific needs of (sight, hearing, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Media censorship	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Economic problems	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lack of teacher training/preparation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lack of foreign language fluency	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lack of digital skills	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Poor preparation of exchange activities	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lack of guided reflection on exchange activities	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lack of willingness to participate actively	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

This content is neither created nor endorsed by Google.

Google Forms