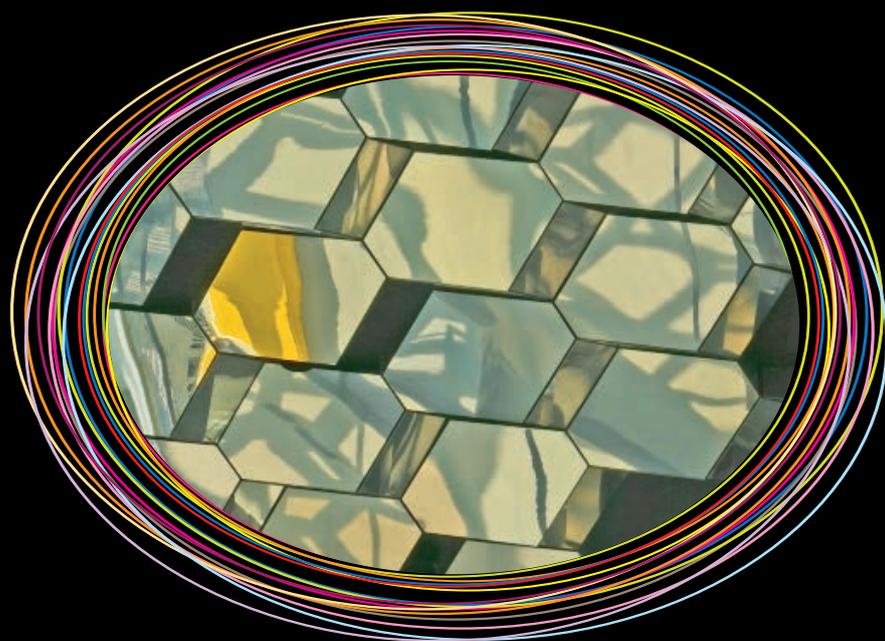


Diversidade no Ensino Superior

Coordenação
Susana Gonçalves e José Joaquim Costa



Coleção
Estratégias de Ensino e Sucesso Académico:
Boas Práticas no Ensino Superior

Diversidade no Ensino Superior

Diversidade no Ensino Superior

Coordenação

Susana Gonçalves

José Joaquim Costa

Coimbra, 2019

Coleção

Estratégias de Ensino e Sucesso Académico:

Boas Práticas no Ensino Superior

Coord. da Coleção: Susana Gonçalves

Comissão editorial da coleção

Helena Almeida, Paula Fonseca, Susana Gonçalves,

Cândida Malça, Fátima Neves, Carlos Dias Pereira e Marco Veloso

Vol. 7 Diversidade no Ensino Superior

Coord. Susana Gonçalves e José Joaquim Costa

Revisão de Textos

Inês Amaral, Carlos Manuel Barreira, Nuno Chuva Vasco,

Pedro Balaus Custódio, Susana Gonçalves,

Rómima de Mello Laranjeira, Cidália Lopes, Helena Pratas,

Elizabete Rodrigues e Dina Soeiro

ISBN: 978-989-54277-2-7 (impresso)

ISBN: 978-989-54277-3-4 (ebook)

©2019, CINEP/IPC

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte deste livro pode ser impressa, fotocopiada, ou reproduzida ou utilizada de alguma forma ou por meio mecânico, eletrónico ou outro, ou em qualquer espaço de armazenamento de informação ou sistema de busca eletrónico sem permissão por escrito dos editores.

Paginação, grafismo e capa: José Costa

Foto da capa: Susana Gonçalves

Impressão: Várzea da Rainha, Lda

Depósito Legal:



cinep

CENTRO DE INOVAÇÃO E ESTUDO DA
PEDAGOGIA NO ENSINO SUPERIOR

www.cinep.ipc.pt

Coleção

Estratégias de Ensino e Sucesso Académico: Boas Práticas no Ensino Superior

Volumes Publicados

Vol. 1 Pedagogia no Ensino Superior

Coord. Susana Gonçalves, Helena Almeida, Fátima Neves

Vol. 2 Inovação no Ensino Superior

Coord. Susana Gonçalves, Paula Fonseca, Cândida Malça

Vol. 3 Ambientes Virtuais no Ensino Superior

Coord. Susana Gonçalves, Carlos Dias Pereira, Marco Veloso

Vol. 4 eLearning no Ensino Superior

Coord. J. António Moreira e Cristina Pereira Vieira

Vol. 5 Cooperação entre a Comunidade e o Ensino Superior

Coord. Silvino Capitão e Emília Bigotte

Vol.6 Estudantes não-tradicionais no Ensino Superior

Coord. António Fragoso e Sandra T. Valadas

Vol. 7 Diversidade no Ensino Superior

Coord. Susana Gonçalves e José Joaquim Costa

Índice

| | |
|----------|---|
| Prefácio | 1 |
|----------|---|

Parte 1

Diversidade e Internacionalização do currículo e dos estudantes

Capítulo 1

Diversidade Cultural na Universidade em Portugal:
Tendências e Desafios

Dália Costa 11

Capítulo 2

Diversidade e mobilidade no Ensino Superior

Darlinda Moreira e Gabriel Antão 37

Capítulo 3

Perceções de estudantes universitários portugueses acerca da
mobilidade estudantil. Que contributo para o desenvolvimento
da interculturalidade?

Vânia Letícia Dalcin e Isabel Freire 51

Capítulo 4

Estudantes da CPLP em Coimbra:
Um caso particular de integração

Maria Jorge Ferro 81

Parte 2

Competência para o sucesso em ambientes de diversidade

Capítulo 5

O ensino e a aprendizagem no núcleo da melhoria do Ensino Superior: as competências e a formação pedagógica do corpo docente

Ana Martín-Romera 101

Capítulo 6

Valoración de las necesidades formativas en estrategias orientadoras y tutoriales del profesorado en el Instituto Politécnico de Coimbra

Susana Gonçalves, Sonia Rodríguez Fernández, Puri Salmerón, Beatriz García Lupión, Ana Martín-Romera e Beatriz Berrios Aguayo 119

Capítulo 7

Tutorias: Uma forma de promover a adaptação dos estudantes ao Ensino Superior

Graça Andrade, Paula Macedo e Teresa Denis 131

Capítulo 8

Evasão no Ensino Superior Brasileiro: Perspectivas e possibilidades em novas arenas de *Engagement*

Rosa Maria Rigo e Maria Inês Côrte Vitória 149

Parte 3

Currículos estruturados nos e para os ambientes de diversidade

Capítulo 9

Educação e diversidade cultural em contexto de negócios: Um caso de inovação no ISCAP-P. PORTO

Clara Sarmiento, Carina Cerqueira, Laura Tallone, Marco Furtado, Sandra Ribeiro e Sara Cerqueira Pascoal 165

Capítulo 10

Diversificar as missões do ensino superior para a justiça social e a sustentabilidade

Fátima Monteiro 183

| | |
|--|-----|
| Capítulo 11 | |
| Ensino Integrado de Inglês e de Tópicos de Engenharia Industrial: Três anos de trabalho colaborativo de ensino | |
| Margarida Morgado, Marcelo Gaspar e Mónica Régio | 199 |
| Capítulo 12 | |
| <i>Por que acho que sim?</i> Sobre a importância do modelo deliberativo numa melhor prática educativa | |
| Gil Baptista Ferreira | 223 |
| Capítulo 13 | |
| As Artes no Ensino Superior – ‘Pedagogias do evento’ no Doutoramento em Educação Artística | |
| Ana Paula Caetano, Ana Luísa Paz, Absalão Narduela, Adriana Pardal, Ana Serra Rocha, Sofia Ré, Cinayana Silva Correia, Clara Marques, Helena Ribeiro da Silva, Joana Andrade, Manuela Carvalho e Teresa Meireles | 239 |
| Capítulo 14 | |
| Metodologia de ensino-aprendizagem aplicadas à integração da Geração <i>Baby-boomer</i> , Geração X e Geração <i>Millennials</i> | |
| Oliva Martins, Ana Sofia Coelho e Sandra Filipe | 261 |
| Coordenadores | 279 |
| Autores | 283 |

Prefácio

Os trabalhos incluídos neste livro distribuem-se por três temáticas gerais, organizadas por partes, a primeira intitulada Diversidade e Internacionalização do *currículo e dos estudantes*, com três capítulos. No primeiro capítulo, *Diversidade Cultural na Universidade em Portugal: Tendências e Desafios*, Costa começa por definir os conceitos de multiculturalismo, interculturalidade e diversidade cultural, tendo em vista abordar a problemática da diversidade cultural no ensino superior, através de uma análise da composição da população estudante em Portugal. A autora reflete sobre a diversidade cultural enquanto vantagem institucional e organizacional para as instituições de ensino superior, as quais devem beneficiar dessa diversidade, mas também preparar-se para os seus desafios.

A mobilidade internacional de estudantes tem vindo a crescer em todos os países e a no caso dos estudantes portugueses essa tendência verifica-se de igual forma. A ideia de que as instituições de ensino superior são espaços globais e de aprendizagem intercultural sai fortalecida com este movimento geral de mobilidade, no qual se promovem trocas positivas (de ideias, recursos, oportunidades profissionais e práticas de cidadania). No caso concreto do ensino superior especializado da música em Portugal, ainda recente e dirigido para um mercado de trabalho específico e reduzido, a aspiração à mobilidade académica para estudar no estrangeiro implica vários graus de adaptação por parte dos estudantes portugueses para se integrarem nas escolas estrangeiras e nas orquestras. Este é o tema abordado por Moreira e Antão, no capítulo *Diversidade e mobilidade no Ensino Superior*, que procura ajudar a compreender melhor os desafios da continuação dos estudos no estrangeiro.

No capítulo de Dalcin e Freire sobre as *Percepções de estudantes universitários portugueses acerca da mobilidade estudantil*, cujo foco é a mobilidade estudantil enquadrada nas mudanças dos sistemas de educação superior, designadamente as resultantes da Declaração de Bolonha (2000), as autoras refletem sobre os efeitos da mobilidade estudantil transnacional, em especial as competências que se desenvolvem em virtude das novas situações, culturas, problemas e desafios pessoais com que o estudante se confronta neste capítulo, as autoras apresentam e discutem os resultados de um estudo sobre os reflexos da frequência do ensino superior no desenvolvimento pessoal dos estudantes, em especial a tendência positiva para a autonomia e o desenvolvimento de identidades pessoais e autoconceitos mais positivos. Os dados analisados neste trabalho demonstram que os encontros culturais constituíram experiências de aculturação muito positivas, favorecendo importantes aprendizagens e mudanças, destacando-se, ao nível pessoal, o desenvolvimento da autonomia e da autoconfiança e, a nível social e (inter)cultural, a abertura ao Outro e o reconhecimento das diferenças como fator de enriquecimento mútuo.

O capítulo de Maria Jorge Ferro com o qual se conclui esta primeira parte do livro intitula-se *Estudantes da CPLP em Coimbra: Um caso particular de integração*. A autora apresenta o trabalho que vem desenvolvendo deste há mais de uma década com estudantes estrangeiros, revisitando à luz de novos dados sociopsicológicos as conclusões de uma primeira fase do trabalho (entrevistas e um desenho de investigação assente nos princípios da Grounded Theory) de acompanhamento das circunstâncias de integração de estudantes (denominados como Estudantes da Cooperação) oriundos da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP) na Universidade de Coimbra (UC). A principal problemática do capítulo é a da relação entre os estudantes portugueses e brasileiros, dado que parecem colocar agora mais questões sobre o funcionamento das instituições e das relações de cidadania, trazendo também uma preparação académica mais forte, o que lhes garante outro modo de se posicionarem na própria Universidade e gera fricções antes não identificadas.

A segunda parte do livro, *Competência para o sucesso em ambientes de diversidade*, inclui quatro capítulos, começando com *La en-*

señanza y el aprendizaje como centro de la mejora en Educación Superior: competencias y formación pedagógica del profesorado, da autoria de Martín-Romera. O perfil docente necessário à mudança decorrente do processo de convergência europeia na educação superior e novas funções atribuídas aos professores inclui competências para responder adequadamente à diversidade dos estudantes, à mudança constante nos âmbitos profissionais para os quais estes são preparados e à comunicação digital. Tendo como pano de fundo este cenário e os desafios que implica, o capítulo analisa contextos profissionais e necessidades de formação pedagógica dos docentes do ensino superior, refletindo, com base em diversas propostas e evidências, sobre as competências pedagógicas relevantes e o planeamento da formação para essas competências.

Na linha do capítulo anterior, Gonçalves, Rodríguez, Salmerón, García, Martín e Berrios discutem a questão da orientação e tutoria e a necessidade de formação dos docentes nesse domínio no capítulo *Valoración de las necesidades formativas en estrategias orientadoras y tutoriales del profesorado en el Instituto Politécnico de Coimbra (Portugal)*. A orientação e tutoria centram-se no apoio ao estudante ao longo de todo o percurso académico, incluindo a orientação de carreira na fase final desse percurso e inserção profissional, que implica ações conhecimentos e ações em campos tão diversos como apoio psicopedagógico ao aluno, criação e ambientes de aprendizagem adequados, educação em valores e desenvolvimento institucional, desenvolvimento de programas de tutoria, cooperação entre pares, entre tantos outros. O capítulo apresenta um estudo onde se descrevem as perceções dos docentes de uma instituição portuguesa (IPC/ESEC) sobre as necessidades de formação neste campo, identificando as diferenças de género, experiência profissional, participação em atividades de tutoria e formação prévia.

No capítulo, *Tutorias: Uma forma de promover a adaptação dos estudantes ao Ensino Superior*, Andrade, Macedo e Denis apresentam um programa de tutorias implementado na Escola Superior de Tecnologias da Saúde de Lisboa (PT) com o intuito de facilitar a integração dos estudantes no meio académico e de promover o sucesso

académico e o desenvolvimento social e humano dos estudantes. O programa, baseado num modelo de desenvolvimento académico que conjugue aspetos técnicos/científicos com o desenvolvimento pessoal dos estudantes, tem a capacidade de estabelecer uma relação empática do professor/tutor e o seu papel de facilitador das capacidades dos estudantes para superarem obstáculos e concretizarem objetivos.

As diversas fases do programa são descritas, desde a fase inicial informativa até à fase final de avaliação e apresentados os resultados, destacando-se o elevado grau de satisfação dos estudantes que consideraram o programa útil para facilitar do sucesso no curso, conhecer melhor a profissão/curso e melhorar a relação com os docentes e os métodos de estudo.

A concluir esta parte, Rigo e Vitória analisam, no capítulo *Evasão no ES brasileiro: Perspectivas e possibilidades em novas arenas de Engagement*, onde apresentam os números do abandono e insucesso no sistema universitário brasileiro. Em vista disso, propõem repensar os atuais espaços de formação, visando promover o engajamento académico dos estudantes como alternativa para refrear os índices da evasão. Conceituam o engajamento académico como a variável transversal mais influente no que se refere aos resultados de aprendizagem e aderência aos estudos ((Zepke, 2011), reconhecendo-o como um processo complexo, influenciado por fatores e ações que envolvem: professores, administradores institucionais e equipas de apoio. Este trabalho foca ainda a defasagem entre os modelos de ensino, reconhecendo como imprescindível ao fazer pedagógico, a inserção das tecnologias digitais como alternativa para promover o engajamento das novas gerações de alunos, permanentemente conectada e intercambiável.

Finalmente, na terceira parte, intitulada Currículos estruturados nos e para os ambientes de diversidade, incluem-se seis capítulos. No primeiro, *Educação & diversidade cultural em contexto de negócios: um caso de inovação no ISCAP P. Porto*, Sarmiento, Cerqueira, Tallone, Furtado, Ribeiro e Pascoal apresentam uma meta-análise sobre o processo de investigação e ensino em que se baseia o Mestrado em Intercultural Studies for Business (MISB), lecionado em inglês, do Instituto

Superior de Contabilidade e Administração do Politécnico do Porto (ISCAP-Politécnico do PORTO). O mestrado está focado no mundo empresarial e procura desenvolver competências empreendedoras no campo da cultura e capacidades práticas, analíticas e críticas para a comunicação intercultural, com base numa proposta interdisciplinar e na aplicação das novas tecnologias, dando a conhecer as potencialidades das linguagens de comunicação multimodal para as negociações no mercado global. A investigação que sustentou a criação do MISB relevou a necessidade de apostar em competências gerais como a capacidade de adaptação, empreendedorismo, *networking*, relacionamento com *stakeholders*, focalização global com consciência local, numa estratégia de facilitação da expansão e de boas práticas em equipas interculturais, cientes das exigências impostas pela globalização.

No capítulo seguinte, *Diversificar as missões do ensino superior para potenciar o seu propósito de promoção da justiça social e da sustentabilidade*, Monteiro defende a substituição de um modelo de ensino da engenharia focado nas competências técnicas por uma conceção mais humanistas, onde se encara a engenharia na ótica do bem comum. Na linha de outros autores, a autora advoga a necessidade de revisão do ensino da engenharia para que incorpore possibilidades de reflexão crítica e formação ética e moral de modo a que os futuros profissionais saibam direcionar a sua atividade para o serviço à humanidade e ao bem comum. A autora faz uma análise comparativa dos cursos de engenharia em Portugal, nos dois subsistemas Politécnico e Universitário e apresenta os resultados desta análise, de onde se destaca a prevalência de uma visão do ensino superior focado na formação profissional e a conceção do ensino da engenharia como serviço ao sector económico. A autora conclui que estes resultados justificam que se repense o papel e modelos do ensino superior, nomeadamente no âmbito da engenharia.

O capítulo da autoria de Morgado, Gaspar e Régio, *Ensino Integrado de Inglês e de Tópicos de Engenharia Industrial: 3 anos de trabalho colaborativo de ensino*, documenta uma experiência de integração do ensino de inglês especializado com o ensino de tópicos de engenharia num instituto politécnico português ao longo de três anos (de 2014 a 2017) utilizando a abordagem CLIL, na qual o inglês é usado como

língua franca de comunicação e de ensino/aprendizagem. A experiência decorreu num contexto de utilização do inglês como língua especializada (tópicos de engenharia) e decorreu de uma formação de docentes de engenharia e de inglês técnico sobre as vantagens de integração de língua e conteúdo do ponto de vista de uma aprendizagem centrada nos alunos. A formação de docentes e consequente implementação de módulos em inglês no quadro de certas unidades curriculares, pretendia levar os docentes a experimentar metodologias de ensino mais orientadas para as necessidades dos alunos, a compreender e avaliar as suas próprias competências e estratégias de ensino em inglês e a identificar materiais, recursos e abordagens que pudessem constituir materiais de ensino úteis. Os resultados da experiência de colaboração entre docentes, que integrou os conteúdos disciplinares de duas unidades curriculares e um esforço para planificação conjunta apontam para um aumento da motivação e envolvimento de alunos, uma redefinição pelos docentes envolvidos das suas conceções de ensino e aprendizagem, dos recursos e das práticas em sala de aula, cada vez mais apoiadas em aprendizagens mediadas por recursos online, por trabalho colaborativo, por aprendizagem baseada em tarefas e por trabalho de projeto.

Qual o contributo dos ideais deliberativos para a educação escolar, concretamente a de nível superior? Esta é a questão a que Ferreira procura responder, no capítulo *Por que acho que sim? - Sobre a importância do modelo deliberativo numa melhor prática educativa*. O autor examina o impacto do processo de democracia deliberativa num novo entendimento das práticas educativas e da sua natureza eminentemente ética e cívica. O autor revisita e propõe a noção de deliberação pública e de uso ético do discurso (segundo Habermas) para a tomada de decisão informada, participada e fundamentada e defende que a deliberação pode ser usada de forma vantajosa na sala de aula, estimulando a autonomia dos estudantes e a sua capacidade de receberem e acomodarem pontos de vista e experiências diversas.

Com *As Artes no Ensino Superior – ‘Pedagogias do evento’ no Doutoramento em Educação Artística*, Caetano e colegas apresentam-nos um conjunto de experiências artísticas vivenciadas no contexto de um

curso de doutoramento em Educação Artística, na Universidade de Lisboa, organizado pelo Instituto de Educação e pela Faculdade de Belas Artes desde 2015. O curso, entendido como oportunidade de inovação e investigação no campo da pedagogia do ensino superior, foi gerando dinâmicas participativas que envolveram docentes e estudante, começando no âmbito de unidades curriculares e culminando em dois eventos científicos e *workshops* inspirados nas práticas artísticas de sala de aula. A reflexão das autoras ajuda-nos a compreender as relações entre essas experiências de educação artística, as metodologias participativas adotadas e os projetos de doutoramento em andamento.

No capítulo final desta obra, Martins, Coelho e Filipe questionam sobre a necessidade de repensar as Metodologia de ensino-aprendizagem aplicadas à integração da Geração *Baby-boomer*, Geração X e Geração *Millennial*. As autoras apresentam um estudo no qual se constituíram grupos de trabalho heterogêneos e multidisciplinares com estudantes de diferentes cursos e anos curriculares do ensino superior. O estudo estava focado no desenvolvimento de competências transversais (trabalhar em equipa, comunicação, criatividade, pensamento crítico e resiliência). Foi pedido aos grupos de estudantes que trabalhassem em registo interdisciplinar para resolver problemas e sugerir novas ideias no âmbito da comunicação, receção e organização de um seminário. As conclusões apontam para a relevância da complementaridade destas gerações, dando, assim, uma resposta positiva às questões das autoras: é possível integrar numa mesma sala de aula as diferentes gerações de alunos (*Baby-boomer*, X e *Millennial*)? Que tipo de metodologia de ensino aprendizagem é capaz de unir estas diferentes gerações e permitir uma aprendizagem em simultâneo bem-sucedida?

Parte 1
Diversidade e Internacionalização
do Currículo e dos Estudantes

Capítulo 1

Dália Costa

Diversidade Cultural na Universidade em Portugal: Tendências e Desafios

A diversidade de estudantes no ensino superior é entendida em relação à cultura dos seus países de origem, reconhecendo-se a presença de estudantes nacionais de países terceiros, estudantes nacionais de outros países da União Europeia, imigrantes e ainda estudantes que têm nacionalidade do país em que se encontram, mas cuja origem cultural é de outro país, tendo a geração anterior à sua imigrado. A perspetiva cultural e não da nacionalidade permite reconhecer ainda maior diversidade nas Universidades, porque, por um lado se amplia o foco para além da sociedade de origem para a cultura e, por outro lado, se abre espaço para encontrar diversidade em relação a subculturas de raiz étnica, de raiz religiosa, em relação ao género, entre outros fatores identitários.

Para medir a sua heterogeneidade cultural, muitas sociedades lançam mão de indicadores étnicos ou linguísticos, no entanto a diversidade encontra-se em múltiplas pertenças identitárias e elementos culturais. O pormenor com que se analisa a diversidade vai aumentando conforme procuramos compreender melhor, isto é, com maior em profundidade e detalhe, como aquela se caracteriza.

É, pois, importante definir que neste texto, no universo das instituições de ensino superior, focamos apenas a Universidade e nesta apenas os/as estudantes, excluindo docentes e funcionários não docentes.

1. Do Multiculturalismo à Diversidade Cultural

Em países como Portugal, a diversidade cultural nas escolas em geral e na Universidade, é, em termos cronológicos, um fenómeno relativamente recente. Enquanto as universidades nos Estados Unidos da América lidam com a diversidade de estudantes, de professores e de pessoal administrativo e de manutenção há várias décadas, Portugal há poucos anos é confrontado com a situação em contexto escolar.

Comumente confundida com o conceito de multiculturalidade ou multiculturalismo, a diversidade cultural não pressupõe o fenómeno de inclusão, tolerância mútua e interação cultural. Numa aceção que não sobrepõe heterogeneidade e diversidade, o multiculturalismo é entendido enquanto sistema de crenças e comportamentos que reconhece e respeita a presença de diversos grupos numa organização ou sociedade, também reconhece e valoriza as suas diferenças socio-culturais e incentiva a sua contribuição contínua esforçando-se por manter um contexto cultural inclusivo que capacita todas as pessoas na organização ou sociedade (Rosado, 2010). O prefixo multi ajuda à conceção de heterogeneidade sem trocas e com níveis de interação baixa ou controlada. O contexto – social ou organizacional – pretende-se inalterado mantendo-se uma convivência pacífica. O prefixo inter pressupõe, por sua vez, maior interação e interpenetração profícua. Isto faz com que a interculturalidade possa nascer de contactos à distância, uma vez que “os meios de comunicação social e de transmissão cultural agem, sobretudo hoje, de forma quase independente dos seus transmissores, diríamos *ex opere operato*.” (Lages e Matos, 2011, pp. 25-26).

Para a valorização da diversidade cultural é, pois, necessário passar de coexistência a convivência (Giménez, 1994), ou seja, passar do multiculturalismo à interculturalidade.

Diversidade cultural corresponde à “multiplicidade de formas pelas quais as culturas dos grupos e sociedades encontram a sua expressão” (UNESCO, 2005, p. 5). A diversidade faz parte do processo de sobrevivência e esteve constantemente ligada ao progresso, embora, historicamente, o Outro tenha sido frequentemente interpretado com

base em pressupostos etnocêntricos como “um agressor que roubava comida, mulheres, riquezas e, por vezes a liberdade e a vida” (Carmo, 2005, p. 162).

É possível distinguir três “modos de encarar a diversidade social” identificados como “doutrinas”: a assimilação cultural, a integração cultural e o pluralismo cultural (Winitzkly, 1995 in Carmo, 2005, pp. 164-165). A doutrina da assimilação cultural considera a existência de uma cultura de referência, devendo as outras aproximar-se desta. A doutrina da integração cultural reconhece a igualdade na sua dimensão de igualdade de circunstâncias admitindo que todas as culturas presentes num determinado contexto devem misturar-se e transformar na cultura que daí resulte. Implicitamente, esta doutrina sugere que a diversidade cultural é insustentável, pelo menos ao longo do tempo. A doutrina do pluralismo cultural sugere a preservação da diversidade cultural e baseia-se no pressuposto da diversidade cultural enquanto valor e oportunidade para as sociedades enriquecerem o seu património.

Usando estas doutrinas na análise do contexto escolar resultarão necessariamente orientações distintas para a ação. Adotando a doutrina da assimilação cultural, a diversidade é entendida como um problema para a escola e um problema educativo. A ação é orientada para anular diferenças na tentativa de aproximar a diversidade a um padrão comum, porventura mais conhecido e mais passível de controlo social.

Adotando a doutrina da integração cultural, a diversidade continua a ser entendida como um problema, principalmente escolar, isto é, mais identificado com a dimensão organizacional da escola e com a dimensão funcional do espaço escolar. A ação é, contudo mais orientada para a emergência e consolidação de uma cultura resultante da integração de outras, diferentes entre si e que, por sua vez, darão lugar a mais diferença.

Adotando a doutrina do pluralismo cultural, a diversidade é entendida como um valor e, também por isso entendida como um bem a pre-

servar. A ação é orientada para identificar e rentabilizar a diversidade como recurso educativo. A coexistência escolar, no contexto escolar é levada mais longe para aproveitar e rentabilizar a diversidade como recurso para ser usado em sala de aula e para a educação. Aprender em diversidade étnica, linguística, etária, de género, estatuto social, religião ou crença e mesmo de capacidade educativa, prepara melhor as pessoas para saberem continuar a aproveitar essa vantagem.

A diversidade cultural representa hoje um desafio maior devido à composição multicultural da maioria dos países. Um dos objetivos do Relatório Mundial sobre a Diversidade Cultural é precisamente “convencer os decisores e as diferentes partes intervenientes sobre a importância em investir na diversidade cultural como dimensão essencial do diálogo intercultural” (Kutukdjian e Corbett, 2009, p.1). A edição de 2004 do Relatório Mundial sobre o Desenvolvimento Humano do PNUD, intitulado “Liberdade cultural num mundo diversificado” insiste na necessidade de levar a cabo políticas públicas que reconheçam a diferença, promovam a diversidade e encorajem as liberdades culturais. Porém, isso só é possível se estivermos cientes dos conflitos que o próprio reconhecimento da diversidade faz surgir nas sociedades multiculturais (PNUD, 2004).

2.A Diversidade Cultural enquanto vantagem e desafio para as Universidades

A literatura da Gestão, em específico da gestão de recursos humanos começou a enunciar a ideia de que as organizações deveriam valorizar a diversidade para melhorar a eficiência organizacional (Cox e Blake, 1991) criando vantagem competitiva. Esta ideia tem vindo a ganhar terreno aplicando-se também às Universidades, como organizações que se posicionam num mercado competitivo: o do ensino superior, igualmente com necessidade de atrair e reter recursos humanos (para o corpo docente e direção), estudantes com qualidade logo na fase de entrada em qualquer um dos ciclos do ensino superior e necessidade de capitalizar prestígio, muito assente no reconhecimento (externo, isto é, do meio ou ambiente) da capacidade de cada universidade para dotar a sociedade de bons investigadores, bons profissionais, gerando mais e melhor conhecimento.

Desta à ideia do potencial dos estudantes internacionais para impulsionarem a transformação de conteúdos e o processo pedagógico vai uma curta distância. Para que esta distância seja vencida e, de facto, a mudança ocorra é fundamental a formação de docentes em diversidade cultural aproveitando, o mais possível, a comunicação intercultural (Bennett, 2004).

O processo de internacionalização das Universidades trouxe a diversidade de culturas, exigindo adaptação e flexibilidade às Universidades. O processo de internacionalização é de seguida analisado na vertente organizacional focando-se a análise na diversidade como vantagem para estas organizações.

2.1 O desafio da internacionalização para as Universidades

As universidades são organizações complexas, na sua organização e funcionamento e o ajustamento à internacionalização ainda está no foco das suas preocupações. A internacionalização ainda é tendencialmente entendida como abertura a estudantes de outras nacionalidades. O ajustamento requerido às Universidades é, no entanto, mais exigente implicando aperceber-se que a proximidade e o entrelaçamento de diversas experiências culturais, com sistemas políticos, religiosos, económicos e tecnológicos específicos, exigem o desenvolvimento de *curricula* e aptidões pedagógicas, assim como estratégias planeadas de investigação com definição de áreas e problemas de pesquisa igualmente diversificados. A visão é essencial para que este ajustamento das Universidades não se limite a dar resposta a necessidades colocadas por estudantes de outras nacionalidades mas seja mais abrangente, encarando as vantagens de ser uma organização tipicamente diversificada.

Atualmente, a pressão para a internacionalização ainda é muito grande e o ajustamento ainda é principalmente entendido como resposta a exigências colocadas pela mobilidade de estudantes, ligada a programas como o ERASMUS, estabelecido em 1987 e os seus sucedâneos. Provavelmente estas circunstâncias dificultam uma visão para além da organização enquanto estrutura, isto é, uma visão estratégica da diversidade.

O preâmbulo do Decreto-lei nº 36/2014, de 10 de Março, que regulamenta o estatuto do estudante internacional, referido no n.º 7 do artigo 16.º da Lei n.º 37/2003, de 22 de agosto, que estabelece as bases do financiamento do ensino superior, deixa clara a perspectiva política face à diversidade cultural na Universidade quando constata:

As instituições de ensino superior portuguesas têm vindo a atrair um número crescente de estudantes estrangeiros, quer em programas de mobilidade e intercâmbio quer através do regime geral de acesso. A captação de estudantes estrangeiros permite aumentar a utilização da capacidade instalada nas instituições, potenciar novas receitas próprias, que poderão ser aplicadas no reforço da qualidade e na diversificação do ensino ministrado, e tem um impacto positivo na economia. (Decreto-lei n.º 36/2014, publicado no Diário da República n.º 48/2014, Série I de 2014-03-10, pelo Ministério da Educação e Ciência)

2.2 O desafio das macrotendências mundiais

A diversidade cultural nas Universidades é também reflexo das macrotendências mundiais. No final do século XX estimava-se que existisse mais de um milhão de estudantes a frequentar instituições de ensino superior em países diferentes do seu país de origem (Hayes, 1998).

Entre as grandes tendências das sociedades contemporâneas estão algumas com maior importância para o processo de diversificação cultural nas Universidades. Destas isolamos, o processo de globalização, o prolongamento dos estudos ao longo da vida e o reconhecimento de filiações culturais múltiplas.

2.2.1 Uma organização disponível para beneficiar da diversidade é uma organização ajustada ao processo de globalização

Um dos fatores relevantes e, por isso mesmo incontornável, nesta análise é o processo de globalização. A crescente diversidade nas Universidades também se deve a este processo. O processo de globalização suscita a integração crescente e a interdependência entre países que resulta do fluxo atual de pessoas, comércio, finanças e ideias entre nações (Bishop, Reinke e Adams, 2011, p. 2).

Na maior parte das vezes, na análise do processo de globalização é focada a sua dimensão material analisando-se o fluxo de pessoas, comércio, finanças e ideias, facilitado por três tipos de infraestruturas: física, assente numa rede de transportes que garanta rapidez e um sistema bancário que garanta fiabilidade; normativa, assente na regulação, principalmente das práticas comerciais; e simbólica, assente no uso do inglês como língua franca (Duarte, 2014, p.12). O conceito de globalização sugere assim uma intensificação dos fluxos materiais e imateriais, de tal modo que indivíduos e sociedades se envolvem num processo de estreitamento e intensificação de relações sociais assentes em sistemas e estruturas de organização mundiais que ultrapassam fronteiras e ganham um novo alcance através das crescentes oportunidades tecnológicas (Held e McGrew, 2003, p. 4).

Poderíamos dizer que as quatro dimensões da globalização: a economia do mundo capitalista, fazendo deslocar os centros de poder no mundo; o sistema nação-Estado, com o Estado a procurar manter autonomia num espaço em que as suas fronteiras são as reconhecidas por outros Estados; a globalização do poder militar incluindo a constituição de alianças entre forças armadas de diferentes Estados, seja em tempo de paz, seja em tempo de guerra; e o desenvolvimento industrial, com a divisão do trabalho assente na especialização e regionalização mas recorrendo a tecnologia comum (Giddens, 1997, p. 62) são todas visadas no treino de competências e no conhecimento que se procuram melhorar e aprofundar no ensino superior. A globalização cultural é a dimensão, complementar das anteriores e que se explicita ainda mais em contexto universitário. Esta dimensão imaterial da globalização, assente na troca de ideias promove também a troca de formas de pensar, problematizar, promover soluções para problemas e a troca de formas de fazer, no sentido de práticas profissionais.

O conceito de globalização trouxe-nos a possibilidade de identificarmos as situações em que estamos a pensar no mundo como um todo e nas pessoas – todas as pessoas, independentemente do seu estatuto e poder, nacionalidade, crenças e valores, hábitos e práticas culturais – como protagonistas de relações sociais. Concetualizado

desta maneira apresenta-se com grande potencial de vantagem. Contudo, as organizações têm que ter flexibilidade para se adequarem à diversidade entendendo-a como proveitosa e não como um custo. Ainda nos anos 60 do século XX começou a ser cientificamente provada a tese da vantagem da heterogeneidade, com vários estudos a demonstrar que grupos heterogêneos, em termos de género e traços de personalidade, produziam soluções de melhor qualidade para problemas quando comparados a grupos homogêneos. Num estudo desenvolvido pela Universidade de Michigan, 65% dos grupos heterogêneos apresentaram soluções de alta qualidade, isto é, fornecendo abordagens inovadoras ou integrativas a um problema apresentado, comparativamente a 21% dos grupos homogêneos, uma diferença estatisticamente significativa. A diversidade em termos de género e de personalidade parece ter efeito sobre a sensação de liberdade face a restrições típicas das soluções mais frequentemente apresentadas para o problema (Hoffman e Maier, 1961).

A qualidade das decisões é, contudo, superior quando a diversidade não é excessiva e a homogeneidade completa não existe (Cox e Blake, 1991, p. 51). Por outras palavras, o equilíbrio e a heterogeneidade são fundamentais na composição dos grupos.

2.2.2 A tendência para prolongar os estudos ao longo da vida

O prolongamento dos estudos e o retorno à universidade ao longo da vida torna a universidade menos padronizada - por não se verificar tanto a continuidade de ciclos de ensino anteriores - e mais definida como lugar de investimento num domínio socialmente valorizado: o saber.

A aprendizagem ao longo da vida não é um conceito novo tendo começado a ser usado no domínio da Economia para, por um lado dar resposta à necessidade de ajustamento às transformações sociais, tecnológicas, de informação e comunicação, e por outro lado manter a vantagem competitiva das organizações produtivas num mercado muito concorrencial. No entanto, a apropriação deste conceito pelas pessoas, ligando-o mais à satisfação de necessidades individuais, como a autorrealização e o conhecimento, é mais recente.

Esta afirmação é corroborada pelo percurso político de alguns organismos internacionais, espelhando a mudança social global. Em 1973, a OCDE publicou um artigo sobre política de educação trazendo o conceito de educação recorrente, isto é, o regresso ao sistema escolar em várias etapas da vida, considerando-o estratégico para aumentar o conhecimento. Deste *policy paper* intitulado “Educação Recorrente: Uma Estratégia para a Aprendizagem ao Longo da Vida” até à definição de 2001 da Comissão Europeia (Comissão Europeia, 2001: 9) segundo a qual a aprendizagem ao longo da vida é “toda a atividade de aprendizagem realizada ao longo da vida, com o objetivo de melhorar conhecimentos, aptidões e competências num contexto pessoal, cívico, social e / ou com uma perspetiva relacionada com o emprego” podemos ver uma mudança de entendimento do conhecimento como algo transmitido e veiculado por um sistema escolar para a ideia de participação no seu próprio processo de conhecimento, numa perspetiva mais individualista e menos institucionalista e também menos instrumental nos fins ou uso a dar ao conhecimento. A aplicação imediata não é, portanto, o principal objetivo para se continuar a aprender.

Entre os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável definidos no seio das Nações Unidas em 2015 marcando a agenda global para 2030 está a aprendizagem de adultos para enfrentar as necessidades de desenvolvimento do mundo, incluindo a aprendizagem ao longo da vida - no quarto Objetivo que consiste em “Garantir educação de qualidade, inclusiva e equitativa e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas as pessoas”.

2.2.3 Tendência para filiações culturais múltiplas

O reconhecimento das identidades – nacionais, culturais, religiosas, étnicas, linguísticas, baseadas no género ou em formas de consumo – adquire cada vez mais importância. A interseção de diversos fatores de identidade parece mais evidente conforme as pessoas vão expondo a sua identidade, que consideram específica ou típica de uma determinada sociedade, a outras sociedades.

Um mundo mais globalizado favorece entendimentos reflexivos, quer em relação à do próprio, quer em relação à dos outros e, ao mesmo tempo, o reconhecimento de diferentes maneiras de experienciar identidades similares, por exemplo, ser portuguesa, mulher, jovem, estudante, pertencer à classe média e ser solteira e fluente em língua inglesa, tendencialmente promoverá encontros interculturais produtivos, mais quantidade de interações e relacionamentos numa conferência internacional do que ser portuguesa, mulher, de meia-idade, trabalhadora, estar casada e ter filhos e não ser fluente em língua inglesa. As identidades culturais vão sendo identificadas como mais complexas conforme se aprofunda o entendimento reflexivo em relação às mesmas e se percebe que estão, ao mesmo tempo, presentes e influenciam as interações quotidianas e afetam as instituições sociais. Daqui que se considere que o modo como experienciamos, construímos, negociamos e renegociamos as nossas identidades culturais seja pessoal mas influenciado pelo contexto e por determinantes de ordem social e política.

3. A Diversidade Cultural nas Universidades

3.1 O processo intercultural nas Universidades

Uma vez definido como ponto de partida que a diversidade cultural, reflexo das macrotendências mundiais, também se manifesta nas Universidades, neste capítulo aproximamo-nos da análise aplicada ao contexto universitário começando por situar os processos através dos quais ocorre interculturalidade nesse contexto.

No ensino superior, ou melhor, num contexto académico, o processo intercultural tendencialmente ocorre por via da reprodução cultural, esta, por sua vez estimulada por uma necessidade de sucessivos e graduais ajustamentos e sínteses. A interpenetração de comportamentos e, menos superficialmente num processo de mudança, de atitudes, vai ocorrendo conforme uma cultura está exposta a outra.

Nesta análise falta ainda aprofundar um elemento: a perenidade dos contactos. Na Universidade, uma cultura expõe-se a outras mas num contexto controlado, caracterizado por um conjunto de regras orienta-

doras da ação e tendencialmente homogéneo, composto por pessoas que partilham o mesmo fim, possuem objetivos e interesses comuns. Ainda, um contexto ao qual se pertence por um período delimitado, mesmo que chegue a alcançar 10 anos, por hipótese.

Provavelmente, num contexto controlado e homogéneo, cuja presença se sabe ser temporária, as fontes de conflitos são menos, porém os conflitos podem ter natureza mais pessoal, o que decorre do facto de a pessoa estar, na maior parte das situações, fora e afastada dos seus contextos de origem. Daqui que se admita ser precisamente em contexto universitário que as diferenças sejam questionadas e este questionamento seja feito pela pessoa, individualmente, sem muitas oportunidades de partilha. Mais, este questionamento é feito em relação a uma sucessão de factos com os quais a pessoa tem que lidar em simultâneo, desafiando diversos fatores de identidade cultural: a língua, gastronomia, usos, entre outros.

Entre estes fatores de identidade cultural, na Universidade, o vestuário “enquanto símbolo de identidade cultural condensado e visível” (Parekh, 2006, p.243) acaba por ser menos notado, considerando que as culturas juvenis, urbanas, trazem homogeneidade à apresentação de si (Goffman, 1971). Assim, ser jovem e ser estudante no ensino superior são fatores identitários que conferem homogeneidade à população sendo a diversidade encontrada por quem observa.

Sendo certo que a diversidade sociocultural da escola é mais ou menos reconhecida, “aumenta e diminui” (Cabral, 2001) conforme a escala de observação, o facto é que o entendimento da diversidade sociocultural que se reconhece a partir da variedade de sotaques e a diversidade sociocultural numa escola com pessoas de diferentes nacionalidades, com várias línguas, religiões, usos e costumes, crenças e atribuições, não pode ser idêntico. Esta imagem, da escala de observação pode também ser útil para compreender que, ao perder contacto com o pormenor, ou seja, aumentando a escala, temos mais facilidade em lidar com abstrações, como estudantes “asiáticos”, “africanos”, “europeus”, entre outras agregações, muito vastas e necessariamente afastadas da riqueza da diversidade trazida pelo pormenor.

Nesta fase do texto é essencial convocar outro conceito: o de interação cultural. A interação cultural está ligada a processos, mais ou menos intencionais, de preservação da identidade, considerando que a presença de várias culturas no mesmo contexto, institucional ou geográfico, tende a gerar necessidade de preservar algo de distintivo. Neste processo, em que se afirmam, pela diferença, identidades, os estereótipos são também reforçados por quem, noutras circunstâncias poderia repudiá-los. Assim, estar em Portugal pode suscitar a italianos um reforço do estereótipo de que são amantes de massa ou a alemães o estereótipo de que são amantes de cerveja e vice-versa quando a cultura dominante num determinado contexto passa a ser outra.

Uma pessoa ou um grupo num contexto cultural distinto do seu, de origem, vai buscar a outro contexto contributos para adequar o seu comportamento, sem alterar os valores da sua cultura e por ter a perceção de o fazer de forma livre. Isto quer dizer que uma cultura opressora e monolítica dificilmente é apropriada por outras.

Em termos gerais e também na Universidade, a interação cultural atualmente é estimulada, principalmente por duas vias, a comunicação feita por vias terrestres ou aéreas, que facilitam o contacto e trocas entre populações, e a comunicação social, cada vez mais assente no digital ainda que através da imprensa escrita, televisão e indústria cinematográfica, enfatizando determinados factos e interpretando as mensagens. Deste modo se constroem ideias de Portugal como país seguro, com bom acolhimento, pacífico, nas interações quotidianas e nas relações entre Estados.

Para estudantes de outros países que seleccionam um destino para prosseguir os seus estudos, estes fatores são atrativos. A estes juntam-se outros, mais ligados aos fins da seleção de um destino, como a qualidade do ensino, o preço do sistema e o facto de outros estudantes terem já feito o mesmo percurso. Este fator funciona como impulsionados de confiança – fiabilidade – na capacidade de o sistema de ensino se adaptar às expectativas e necessidades de quem vem para Portugal.

3.2 A decisão e estudar numa Universidade portuguesa: Fatores estruturais e pessoais

3.2.1 Fatores estruturais na escolha

Os factos sociais possuem sempre uma explicação que articula motivos de ordem pessoal com outros, de ordem política e social. Entre os motivos de ordem pessoal contamos a motivação e poderemos ainda contar a perceção de segurança (ontológica) e a fiabilidade, muitas vezes assente no conhecimento de experiências de outras pessoas no mesmo contexto. Entre os motivos de ordem política contamos o quadro legislativo e as políticas públicas. De facto, estes fatores podem atuar como promotores, facilitadores ou, ao invés, serem fatores de bloqueio ao acesso ao ensino superior.

No contexto nacional, as alterações ao quadro legal português têm influenciado a evolução de alunos estrangeiros no ensino superior. O Decreto-lei n.º 36/2014, de 10 de Março, que regulamenta o Estatuto do Estudante Internacional, define o ingresso em ciclos de estudo da Universidade a estudantes internacionais, isto é, provenientes de um país de fora da União Europeia que não tenham nacionalidade portuguesa e promove a captação de estudantes internacionais para o ensino superior ao estabelecer o estatuto do estudante internacional. Os fundamentos remetem para a ideia de que a captação de estudantes estrangeiros permite aumentar a utilização da capacidade instalada nas instituições, potenciar novas receitas próprias, e ter impacto positivo na economia. No Decreto-lei, ao estar previsto que as instituições públicas podem fixar propinas diferenciadas, considerando o custo real da formação, e não podem fixar propinas com valor inferiores à propina máxima fixada pela lei para o ciclo de estudos em causa, cria-se um incentivo à captação de estudantes nacionais de países terceiros – isto é, estudante internacional é o que não tem nacionalidade portuguesa, excluindo os nacionais de Estados-membros da União Europeia, os que sendo nacionais de países terceiros residam em Portugal há dois anos, e os que requeiram o ingresso no ensino superior através dos regimes especiais de acesso e ingresso (previstos no Decreto-lei n.º 393-B/99, de 2 de outubro). São considerados ‘Estudantes Internacionais’ aqueles que não têm nacionalidade Portuguesa, com as seguintes exceções:

- a) Os nacionais de um Estado membro da União Europeia;
- b) Os que, não sendo nacionais de um Estado membro da União Europeia, residam legalmente em Portugal há mais de dois anos, de forma ininterrupta, em 31 de agosto do ano em que pretendem ingressar no ensino superior, bem como os filhos que com eles residam legalmente;
- c) Os estudantes admitidos ao abrigo dos regimes especiais de acesso e ingresso no Ensino Superior¹.
- d) Estudantes estrangeiros que se encontrem a frequentar uma instituição de ensino superior portuguesa no âmbito de um programa de mobilidade internacional para a realização de parte de um ciclo de estudos de uma instituição de ensino superior estrangeira com quem a instituição portuguesa tenha estabelecido acordo de intercâmbio com esse objetivo.

Nesta revisão sumária dos fatores de ordem política e social, incluindo a legislação em vigor, são também instrumentos importantes, a Convenção relativa ao estatuto das escolas europeias (Decreto nº 1/97, de 3 de Janeiro) assinada no Luxemburgo a 21 de Junho de 1994 e o regime jurídico do reconhecimento de graus académicos superiores estrangeiros (Decreto-lei nº 341/2007, de 12 de Outubro). Neste regime jurídico, aprovado pelo Decreto-lei nº 341/2007 do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior começa logo por afirmar-se que “a mobilidade das pessoas e das ideias está na base das sociedades e das economias do conhecimento. Superar atavismos corporativos

¹ Os regimes especiais de acesso e ingresso no Ensino Superior são os seguintes:

- a. Funcionários portugueses de missão diplomática portuguesa no estrangeiro e seus familiares que os acompanhem;
- b. Cidadãos portugueses bolseiros no estrangeiro ou funcionários públicos em missão oficial no estrangeiro e seus familiares que os acompanhem;
- c. Oficiais do quadro permanente das Forças Armadas Portuguesas, no âmbito da satisfação de necessidades específicas de formação das Forças Armadas;
- d. Estudantes bolseiros nacionais de países africanos de expressão portuguesa, no quadro dos acordos de cooperação firmados pelo Estado Português;
- e. Funcionários estrangeiros de missão diplomática acreditada em Portugal e seus familiares aqui residentes, em regime de reciprocidade;
- f. Atletas praticantes com estatuto de alta competição ou integrados no percurso de alta competição a que se refere o Decreto-Lei nº 272/2009, de 1 de Outubro;
- g. Naturais e filhos de naturais do território de Timor-Leste.

e ilusões de autossuficiência é exigência do País neste momento de desafios e de oportunidades.” (Decreto-lei nº 341/2007, de 12 de Outubro).

3.2.2 Fatores pessoais na escolha

A interação cultural no ensino superior normalmente decorre de um processo de seleção de uma instituição de ensino superior em Portugal e menos da prossecução regular de estudos, do ensino secundário para o ensino superior. Os dados do recente Relatório do Observatório das Migrações, “Indicadores de Integração de Imigrantes” (2017) reafirmam que os imigrantes tendem a apresentar maiores dificuldades em obter bons resultados escolares, quando comparados com os nacionais dos países de acolhimento.

Os estudantes que frequentam universidades numa cultura diferente da sua têm que lidar com novas organizações sociais e educacionais, comportamentos e expectativas e problemas de adaptação comuns aos estudantes em geral. Estes desafios são ainda mais difíceis nos casos em que os estudantes recém-chegados não estão cientes das diferenças que vão encontrar e/ou quando possuem informações erradas que os induzem a presumir que na sociedade onde se encontram devem agir como na sociedade de origem.

3.3 Diversidade na origem de estudantes não nacionais

Neste ponto analisa-se a composição do universo de estudantes não nacionais que estudam em Universidades portuguesas e a evolução da quantidade de estudantes que procuram Universidades portuguesas.

Do universo de alunos estrangeiros inscritos no ensino superior, observa-se que cerca de um terço são nacionais dos países da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP) (33,3% no ano letivo 2015/2016). A este conjunto segue-se o conjunto de alunos da União Europeia, cerca de um quarto (26,6% no ano letivo de 2015/2016). Em terceiro lugar, os estudantes de nacionalidade americana, incluindo América do Norte e América do Sul (19,9% no mesmo ano letivo) (Gomes e Oliveira, 2017, p. 97).

De 2015 para 2016 ocorreu um aumento de vistos de residência con-

cedidos a estudantes (+43%). O aumento do fluxo de estudantes é constante desde 2008, como se verifica também no caso de investigadores altamente qualificados (Gomes e Oliveira, 2017, p. 43). Os vistos de residência para estudo, intercâmbio de estudantes, estágio profissional ou voluntariado foram 4.840 em 2016, sendo 52,5% homens. Já os vistos de residência de mobilidade dos estudantes do Ensino Superior concedidos em 2016 foram 53, sendo, neste caso 62,3% mulheres. A quantidade de vistos de residência para este fim diminuiu ligeiramente, de 88 em 2015, das quais 44,3% mulheres. Isto é, apesar da diminuição verifica-se um aumento na proporção de mulheres.

Ainda assim, no ano letivo de 2015/2016 o nível de ensino que reunia o maior número de alunos estrangeiros era o 3º ciclo do ensino básico (11.101 alunos), seguido do ensino secundário (com 9.760 alunos). Na totalidade, as escolas públicas do ensino básico e secundário reuniam alunos de 180 nacionalidades diferentes. Esta diversidade não se nota com tanta expressão no ensino superior. Este facto pode traduzir uma não progressão dos estudos para o ensino superior.

Nesta parte importa ainda analisar a área de educação e formação eleita pelos estudantes no ano letivo 2015/2016: Ciências Sociais, Comércio e Direito, com 39,3%, Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção, com 17,7% e Artes e Humanidades, com 13,1%, apresentando as restantes áreas proporções inferiores a 10% (Gomes e Oliveira, 2017, p. 96).

3.4 Desafios pessoais à integração de estudantes não nacionais

A maioria dos indivíduos que viaja para um país que não o seu e entra em contacto com diferentes hábitos culturais acaba por se encontrar perante diversas situações como não conhecer o local em questão, não dominar a língua, podendo sentir-se discriminado ou mesmo alvo de preconceitos.

Gullahorn e Gullahorn (1963) apresentam um modelo descritivo das fases do choque cultural nos indivíduos. A primeira, denominada *the honeymoon stage*, ou lua-de mel, é a fase inicial de chegada a um outro

país onde predomina a curiosidade em conhecer os novos elementos culturais para o indivíduo. A segunda fase será *the distress stage*, ou estágio da angústia, em que começa a existir efetivamente um incômodo com as diferenças culturais do indivíduo com a cultura ao seu redor. Nesta fase, a insegurança, a ansiedade, tristeza e saudades acabam por predominar. Como terceira fase, dá-se o *re-integration stage*, em que o sentimento de desconforto é trocado pelo entendimento da nova cultura. Na quarta, o *autonomy stage*, onde começam a surgir pensamentos de pertença à nova cultura, a maior noção de que se entende o funcionamento da mesma e o reconhecimento positivo de ambas as culturas. Por fim, o *re-entry shock*, que afirma que o indivíduo ao voltar ao seu local de origem perceberá que alguns dos novos hábitos que pode ter adquirido no outro país deixaram de ter o mesmo significado, surgindo um novo período de adaptação.

A adaptação sociocultural é definida “em termos de competência comportamental (...) fortemente influenciada por fatores que sustentam a aprendizagem cultural e a aquisição de habilidades sociais” (Ward e Kennedy, 1999, p. 661). Para medir a adaptação sociocultural dos indivíduos em diferentes culturas, Searle e Ward (1990) desenvolveram a Escala de Adaptação Sociocultural (*Sociocultural Adaptation Scale*, SCAS) composta por alguns fatores-chave que afetam a adaptação sociocultural: sexo, idade, tempo de permanência no local (país ou região), afastamento cultural, fluência no idioma e ter um par, que atue como mentor ou estar numa família amiga.

Estudantes com percursos de imigração, do próprio ou dos ascendentes, têm que lidar com vários fatores que representam uma desvantagem afetando o seu desempenho acadêmico e o seu bem-estar geral, como se demonstra no recente relatório da OCDE (OECD, 2018). Entre aqueles fatores, um dos mais importantes é a falta de fluência na língua falada no país onde estudam, pois este fator normalmente acentua as desvantagens decorrentes de outros fatores, como migrar após os 12 anos de idade, falta de apoio dos pais, estudar numa escola desfavorecida ou numa escola com um clima disciplinar mau. As desvantagens socioeconômicas também fazem parte daqueles fatores. No entanto, importante é frisar que a probabilidade de um estudante

alcançar a proficiência académica básica e relatar um sentimento de pertença à escola diminui conforme aumenta a distância linguística entre a língua falada em casa e a língua de ensino (OECD, 2018, p. 25).

Desde o ano 2000, a primeira ronda do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), que o questionário inclui uma variável que permite analisar os resultados de estudantes imigrantes ou cujos pais, ambos ou apenas um, nasceram noutra país diferente daquele em que o estudante respondeu ao PISA. Estes dados foram tratados pela OCDE para um conjunto de variáveis que importa agora trazer à discussão. Dos dados apresentados pela OCDE (OECD, 2018) seleccionamos os que maior interesse têm para este texto, assim como seleccionamos alguns contextos/países: França por se encontrar muito próxima de Portugal no indicador “percentagem de estudantes com origem imigrante”; Espanha pela proximidade geográfica e por ser, entre os Estados-membros da União Europeia aquele que apresenta maior “percentagem de estudantes imigrantes de primeira geração entre os estudantes com origem imigrante”, sendo apenas ultrapassada neste indicador por países fora do continente europeu, nomeadamente Qatar (63%) e Emiratos Árabes Unidos (52%); e Alemanha, por ser o país da UE com maior proximidade em relação a Portugal no que se refere à mudança entre 2006 e 2015 na proporção de estudantes nativos com um património cultural misto.

Portugal e Alemanha estão acima dos valores médios para a OCDE e para a UE no que concerne à proporção de estudantes de origem imigrante. Ainda assim, o aumento desta proporção foi maior em Espanha no período entre 2006 e 2015 devendo-se este aumento a estudantes imigrantes de primeira geração (48,62%, bastante acima dos valores médios, quer para a OCDE, quer para a UE). Por outro lado, em termos cronológicos, França é o país que no período entre 2006 e 2015 maior mudança registou na percentagem de estudantes imigrantes de primeira geração entre os estudantes com origem imigrante.

Quadro 4. 1 Classificação e evolução entre 2006 e 2015 de grupos de estudantes em função da sua origem (%)

| | Média OCDE | Média UE | Portugal | França | Espanha | Alemanha |
|--|------------|----------|----------|--------|---------|----------|
| Percentagem de estudantes de origem imigrante | 23,13 | 21,49 | 29,94 | 26,26 | 18,65 | 28,14 |
| Mudança entre 2006 e 2015 na percentagem de estudantes de origem imigrante | 6,44 | 6,67 | 8,92 | -0,49 | 10,28 | 7,33 |
| Percentagem de estudantes imigrantes de primeira geração entre os estudantes com origem imigrante | 19,98 | 17,74 | 16,29 | 16,96 | 48,62 | 13,31 |
| Mudança entre 2006 e 2015 na percentagem de estudantes imigrantes de primeira geração entre os estudantes com origem imigrante | -1,87 | -2,93 | -2,48 | 4,02 | -2,91 | -19,70 |
| Percentagem de estudantes nativos com património cultural misto entre estudantes de origem imigrante | 44,05 | 48,44 | 59,80 | 44,26 | 32,41 | 35,34 |
| Mudança entre 2006 e 2015 na percentagem de estudantes nativos com património cultural misto | 3,97 | 2,87 | 1,79 | 0,87 | -0,70 | 11,16 |

Fonte: OECD, 2018, p.47

Portugal destaca-se também como o país com uma percentagem elevada e muito acima dos valores médios da OCDE e da UE no que concerne à percentagem de estudantes nativos com património cultural misto, entre estudantes de origem imigrante, praticamente 60%. A mudança entre 2006 e 2015 na percentagem de estudantes nativos com património cultural misto, quase 15% revela que a quantidade de estudantes nativos com património cultural misto é um fenómeno recente.

Em suma, o contexto nacional de estudantes do ensino secundário tem uma configuração de diversidade cultural. A pergunta que se impõe é saber se esta diversidade chega ao ensino superior. Continuamos a analisar os dados do relatório da OCDE (2018) para concluir que não.

Pela primeira vez no PISA 2015 os estudantes foram questionados acerca da sua motivação. Assumindo o pressuposto de que um dos fatores mais importante da realização, quer na escola, quer na vida, é a motivação para alcançar, foi pedido no inquérito a estudantes que estes se posicionassem numa escala de quatro itens de concordância, na sequência “concordam totalmente”, “concordam”, “discordam” ou “discordam totalmente”, em relação à seguinte afirmação: “Eu quero ser o melhor, seja o que for que eu faça”. Com base nos resultados do PISA 2015, o relatório da OCDE (OECD, 2018) considera os estudantes motivados quando “concordam” ou “concordam fortemente” com a afirmação. Os resultados revelam que em média, os estudantes imigrantes de primeira geração mostram mais propensão do que os estudantes nativos para relatarem que querem ser os melhores em tudo o que fazem: 71% na média da OCDE e 64% de estudantes nativos; e 67% dos estudantes imigrantes de primeira geração, na média dos países da UE e 59% dos estudantes nativos. Contudo, os resultados também demonstram que em média, os estudantes com origem imigrante têm menor probabilidade de atingir a proficiência académica básica e os níveis de bem-estar social e emocional. Por outras palavras, de acordo com este relatório, muitos estudantes com origem imigrante não superam as suas desvantagens e vão construindo expectativas erróneas acerca do futuro.

Os fatores de ordem pessoal, como a motivação e resiliência são influenciados por fatores de ordem cultural. A leitura que fazemos assenta num modelo ecológico que implica compreender a interação de fatores e a influência recíproca.

Em muitos países, os estudantes imigrantes têm maior probabilidade de frequentar a universidade e trabalhar em ocupações gerenciais e profissionais. No entanto, muitos dos estudantes imigrantes que possuem expectativas ambiciosas para si não adquiriram o nível de habilidades que lhes permitiria fazer uma transição suave para ensino superior e ter sucesso no mercado de trabalho (OECD, 2018, p. 243).

3.5 Desafios da integração de estudantes não nacionais para as Universidades

No início do século XXI é possível ler acerca dos Estados Unidos da América que as instituições de ensino não tinham prestado atenção suficiente à integração de estudantes internacionais (Mori, 2000). Esta crítica é corroborada por outros autores que estudam processos de integração principalmente quando analisam uma dimensão específica desse processo, como a religião, a adequação ao sistema político, entre outras (eg. Wilson, 2011). O facto de estudantes de diferentes países terem religiões, sistemas políticos e outros elementos distintos dos dominantes nos EUA, apesar de estarem em circunstâncias comuns com outros estudantes, internacionais e nacionais, serve de base aos autores para formularem esta crítica. Ora, este debate aproxima-nos, em contexto de ensino superior do debate mais vasto do universalismo e do integracionismo.

As Universidades provavelmente ainda não compreenderam o elevado potencial da diversidade cultural para o enriquecendo, no imediato, das interações no *campus* e, a médio-longo prazo, da sociedade portuguesa. Muitas universidades desenvolveram estratégias e implementaram já políticas contra a discriminação e/ou de promoção de diversidade cultural. Em Portugal, a diversidade está normalmente associada apenas a um dos fatores: sexo, deficiência, raça, etnia, orientação sexual, religião, crença ou modo de viver e exprimir a fé, entre outros, sendo por isso também identificada discriminação em função de um destes fatores. Isto ao invés de se considerar a diversidade cultural um valor e a discriminação uma ofensa aos direitos humanos, independentemente do fator em que assenta a discriminação.

As universidades que têm em prática políticas de promoção da diversidade e um entendimento mais integral da diversidade tendem também a organizar um gabinete ou definir uma unidade para a Igualdade e Diversidade que funciona como o primeiro ponto de contacto com alguém que pode tornar a proteção efetiva. Para além disto, no contexto educativo e no ensino superior, pode possibilitar-se ou exigir-se a frequência de um módulo ou unidade curricular por todos/as os/as estudantes e/ou funcionários/as com conteúdos temáticos relativos à diversidade cultural.

No documento “*Benefits and Challenges of diversity in academic settings*” (WISELI, 2010) admite-se que a diversidade numa universidade influencia a sua força, produtividade e identidade intelectual. A diversidade, desde logo, de experiências, mas também etária, de sexo e outros atributos contribui para o enriquecimento do meio e das interações, com impacto quer sobre o ensino, quer sobre a investigação. O dinamismo intelectual é estimulado pela diversidade de elementos menos invocados, como a capacidade cognitiva, por exemplo.

O movimento de inclusão tem vindo a emergir nos discursos e em algumas práticas escolares (e.g. Barroso, 2006) e pretende integrar e promover o sucesso pessoal e académico de todos os alunos.

Igualdade, um dos fundamentos da educação inclusiva, não é, de forma alguma, tornar igual (Rosales, 2009). Incluir não é nivelar nem uniformizar o discurso e a prática. Trata-se, exatamente, do contrário. As diferenças são valorizadas em vez de criticadas e inibidas.

A diferença é pessoal, no sentido da simultaneidade individual e grupal que se recriam em cada sujeito, numa mestiçagem caleidoscópica, todas as outras pessoas, culturas e relações de poder entre elas (Vieira, 2013).

Com base no Relatório Mundial da UNESCO (Kutukdjian e Corbett, 2009) formulam-se algumas propostas para o fomento da diversidade cultural no sistema de ensino, incluindo nas Universidades:

Aumentar o nível de compreensão de outras culturas, do ponto de vista pessoal e organizacional, nomeadamente interagindo com pessoas de outra(s) cultura(s) e/ou estimulando relacionamentos significativos com pessoas de outras culturas, com consciência de que podem perder-se relacionamentos e trocas importantes devido ao desconhecimento, seja por medo ou falta de compreensão.

Evitar impor valores a outras pessoas que possam ser inconsistentes ou entrar em conflito com a(s) sua(s) cultura(s).

Não presumir qualquer ligação entre a falta de proficiência numa língua e o nível intelectual de uma pessoa.

Reconhecer que o comportamento é afetado pela espiritualidade e bem-estar emocional e conceitos referentes a universais, como família, homem e mulher, variam significativamente entre as culturas.

Eleger o uso de materiais representativos de vários grupos culturais, de comunidades de âmbito local, de sociedades inteiras.

Intervir, de forma assertiva sempre que se observam comportamentos que revelam insensibilidade cultural ou preconceito.

Ser proativo na escuta, aceitação e acolhimento de pessoas e ideias diferentes e desafiantes.

Considerações finais

A diversidade cultural é intrinsecamente positiva, na medida em que se refere a um intercâmbio da riqueza inerente a cada cultura do mundo e, assim, aos vínculos que nos unem nos processos de diálogo e de troca. Assim, representa uma vantagem para as sociedades e para organizações como as Universidades que vivem de trocas, num contexto de igualdade. No contexto das Universidades, cada vez mais complexo, a educação deve auxiliar-nos a adquirir as competências interculturais que nos permitam conviver com as nossas diferenças culturais e não apesar delas.

Como se apresentou, no universo de alunos estrangeiros inscritos no ensino superior em Portugal no ano letivo 2015/2016, cerca de um terço são nacionais dos países da Comunidade de Países de Língua Portuguesa e cerca de um quarto da União Europeia.

Aumentar a heterogeneidade de pessoas estimulando a sua presença na Universidade não assegura um ambiente que se enriqueça através da diversidade e também não assegura a integração de pessoas diferentes, seja pela cultura, idade, orientação sexual, cor de pele, etc.. A diversidade cultural nas universidades é um meio para se alcançar a igualdade.

O global difere do multicultural e absorve a expressão da diversidade cultural na medida em que foca uma determinada condição ou contexto, por exemplo ser estudante numa Universidade, para com-

prender o modo como as experiências das pessoas nessas circunstâncias se aproximam.

Referências

- Barroso, J. (2006). Incluir, sim, mas onde? Para uma reconceitualização sociocomunitária da escola pública. In Rodrigues, D. (Org.). *Inclusão e educação. Doze olhares sobre a educação inclusiva* (pp. 275-297). São Paulo: Editorial Summus.
- Bennett, J.M. (2004). Turning frogs into interculturalists: A student-centered developmental approach to teaching intercultural competence. In Goodman, R.A., Phillips, M.E. e Boyacigiller, N. (Ed.) *Crossing cultures: Insights from master teachers* (pp. 312-342). London: Routledge.
- Bishop, T., Reinke, J., & Adams, T. (2011). Globalization: Trends and Perspectives. *Journal of International Business Research*, 10 (1), 117-131
- Cabral, M. V. (2001). A diversidade cultural da Escola: questões de escala e de grau. In Mateus, M. H. (Coord.) *Mais línguas, mais Europa* (pp. 73-74). Lisboa: Edições Colibri.
- Carmo, H. (2005). Multiculturalidade e educação a distância: o desafio da diversidade. In *Des(a)afiando discursos: Homenagem a Maria Emília Ricardo Marques* (pp. 159-177). Lisboa: Universidade Aberta.
- Comissão Europeia (2001). Tornar o Espaço Europeu de Aprendizagem ao longo da vida uma realidade. Comunicado da Comissão COM (2001) 678 final. Direção-Geral da Educação e da Cultura e Direção-Geral do Emprego e dos Assuntos Sociais. Disponível em <http://dne.cnedu.pt/dmdocuments/Com.%20Europ.-Aprendizagem%20ao%20longo%20da%20vida.pdf>
- Cox, T. H., & Blake, S. (1991). Managing cultural diversity: implications for organizational competitiveness. *The Executive*, 5 (3), 45-56
- Duarte, A. F. (2014). *A Globalização e a tradução de textos especializados: caso prático de tradução de um texto económico-financeiro*. Projeto apresentado à Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Ciências Humanas para obtenção do grau de mestre em Tradução. Disponível em <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/17505/1/Projeto%20final.pdf>
- Giddens, A. (1997). *Modernidade e Identidade Pessoal* (2ª ed.). Oeiras: Celta Editora.
- Giménez, C. (1994). El concepto de Cultura y su aplicación a la migración. *Entre-culturas. Boletín de Caritas Española*. Madrid.
- Goffman, E. (1971). *Relations in public*. Nova York: Basic Books.
- Gomes, N., & Oliveira, C. (Coord.) (2017). *Indicadores de Integração de Imigrantes. Relatório Estatístico Anual 2017*. Coleção Imigração em Números. Lisboa: Observatório das Migrações, Alto Comissariado para as Migrações. Disponível em <http://www.om.acm.gov.pt/>
- Gullahorn, J.R., & Gullahorn J.E. (1963). An extension of the U-curve hypothesis. *Journal of Social Issues*, 19, 33-47
- Hayes, C. (1998). World class learning. *Black Enterprise*, 28, 1085-1090
- Held, D., & McGrew, A. (2003). The Great Globalization Debate: An Introduction. In Held, D. e McGrew, A. (Ed.) *The Global Transformations Reader: An Introduction to the Globalization Debate* (2ª ed.) (pp. 1-50). Reino Unido: Polity Press in association with Blackwell Publishing Ltd.

- Hoffman, L. R., & Maier, N. R. (1961). Quality and Acceptance of Problem Solving by Members of Homogeneous and Heterogeneous Groups. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 62, 401-407
- Kutukdjian, G., & Corbett, J. (Ed.) (2009) *Relatório Mundial da UNESCO: Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural* (CLT.2009/WS/9). Paris, France: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755por.pdf>
- Lages, M., & Matos, A. T. (2011). Da Multiculturalidade à Interculturalidade. In Matos, A. e Lages, M. (Dir.) *Povos e Culturas*, 13. Lisboa: CEPCEP – Centro de Estudos dos Povos e Culturas de Expressão Portuguesa Universidade Católica Portuguesa, 9-43
- Mori, S. (2000). Addressing the mental health concerns of international students. *Journal of Counseling and Development*, 78, 137-144
- OECD (2018). *The resilience of students with an immigrant background: Factors that shape well-being*. Paris: OECD Publishing. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1787/9789264292093-en>
- Parekh, B. (2006). Equality in a multicultural society. In Parekh, B. (Ed.). *Rethinking Multiculturalism: Cultural diversity and political theory* (2ª ed.) (pp. 9-43). Palgrave. MacMillan.
- PNUD, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (2004). *Liberdade cultural num mundo diversificado: Relatório do Desenvolvimento Humano 2004* (tradução para português de José Freitas e Silva). Lisboa: Mensagem, Serviço de Recursos Editoriais. Disponível em <http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr2004-portuguese.pdf>
- Rosado, C. (2010). What Makes a School Multicultural? *Critical Multicultural Pavilion*. Disponível em <http://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2012/11/121116.pdf>
- Rosales, C. L. (2009) *Valores sociales e Innovación Educativa*. Santiago de Compostela: Andavira Editora.
- Searle, W., & Ward, C. (1990). The prediction of psychological and sociocultural adjustment during cross-cultural transitions. *International Journal of Intercultural Relations*, 14(3), 449-464
- UNESCO (2005). *Convenção sobre a proteção e promoção da diversidade das expressões culturais*. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150224por.pdf>
- Vieira, A. (2013). *Educação Social e Mediação Sociopedagógica*. Porto: Profedições.
- Ward, C., & Kennedy, A. (1999). The measurement of sociocultural adaptation. *International Journal of Intercultural Relations*, 23(4), 659-677
- Wilson, G. P. (2011). “Fitting-in: Sociocultural Adaptation of International Graduate Students” Paper presented at the 42nd annual meeting of the Northeastern Educational Research Association. NERA Conference Proceedings. 21. Rocky Hill, CT. Disponível em http://digitalcommons.uconn.edu/nera_2011/21
- WISELI, Women in Science & Engineering Leadership Institute (2010). *Benefits and Challenges of Diversity in Academic Settings*. University of Wisconsin-Madison. Disponível em <https://charge.wisc.edu/wiseli/items.aspx>

Legislação

Decreto-lei n.º 36/2014 (2014) Regula o estatuto do estudante internacional. Diário da República n.º 48/2014, 1.ª série de 2014-03-10. Ministério da Educação e Ciência

Decreto-lei n.º 341/2007 (2007). Aprova o regime jurídico do reconhecimento de graus académicos superiores estrangeiros. Diário da República, 1.ª série, n.º 197 de 2007-10-12

Capítulo 2

Darlinda Moreira e Gabriel Antão

Diversidade e mobilidade no Ensino Superior

Este capítulo aborda a problemática da mobilidade no Ensino Superior e das experiências culturais vivenciadas pelos estudantes do ensino especializado da música para se integrarem nas escolas estrangeiras e nas orquestras. Entendemos que esta problemática deve ser aprofundada no contexto da formação superior para que, tanto professores como alunos, entendam melhor os processos socioculturais vivenciados pelos estudantes internacionais, e, deste modo, melhor se preparem para os desafios da continuação dos estudos no estrangeiro.

Promover a internacionalização é um dos objetivos principais no Ensino Superior havendo um investimento crescente no reconhecimento de graus e na construção de equipas de investigação transnacionais. Em décadas recentes, os processos de globalização têm vindo a acelerar ainda mais a internacionalização de instituições de educação de nível superior, onde atualmente podemos observar diversas atividades de carácter internacional.

A mobilidade é outra das características das sociedades do conhecimento que as instituições de ensino superior reconhecem e fomentam ao promover intercâmbios de docentes e discentes para enriquecimento científico e cultural. Mais especificamente as instituições de ensino superior apostam na mobilidade e evidenciam a centralidade desta ideia para o incremento da internacionalização que é considerada como “...uma oportunidade chave para a aprendizagem e desenvolvimento” (Eurostat, 2009, p. 106), sendo incentivada através

de vários programas de intercâmbio estudantil, como por exemplo o Erasmus, criado em 1987, e que permitiu a mobilidade a mais 2,5 milhões de estudantes, número que contudo é baixo se considerarmos que uma das metas do H2020 é que se atinja uma mobilidade de 20% (Moor & Henderikx, 2013). Observa-se, conseqüentemente, um crescimento significativo no número de estudantes em mobilidade que, de 2,1 milhões em 2002, aumentou para 3,4 milhões em 2009 e para 4,3 milhões em 2011 (OECD, 2013).

Outro aspeto não menos importante da mobilidade relaciona-se com a criação de ambientes interculturais reconhecidos pelas predisposições e potencialidades para fazer avançar o pensamento e promover a aquisição de conhecimento, atitudes e competências, bem como a criação de novas relações e aprendizagens informais em virtude da criação de espaços abertos onde predomina a circulação de ideias provenientes de diferentes disciplinas, locais e contextos, e o aumento da confiança e da amizade entre indivíduos de diferentes nacionalidades (Moreira, Marcos & Coelho, 2013).

Tratando-se, no caso do presente capítulo, de instituições de ensino (universidades e escolas superiores) e tradição (orquestras), as competências interculturais são evidenciadas dentro da realidade multicultural destes contextos, que protagonizam uma temática que cruza conceitos e âmbitos conceptuais da escola, das culturas, da aprendizagem e dos valores, e são indispensáveis para poder fazer face à realidade multicultural destas instituições e centros culturais onde operam. Neste quadro para além de considerações acerca da mobilidade e suas relações com a diversidade e as experiências interculturais no seio da internacionalização de instituições superiores de educação, este capítulo apresenta considerações globais, que refletem pontos de vista e perspectivas de estudantes portugueses de música sobre a experiência intercultural num país estrangeiro, a sua relação não só com o sucesso académico, mas também com experiências de estudo anteriores realizadas em Portugal. Finalmente, evidencia-se os processos de inclusão vivenciados tentando contribuir para uma maior compreensão e facilitação de percursos académicos internacionais, que conduzam à conclusão dos estudos com sucesso e à futura inserção profissional.

A mobilidade e a experiência da diversidade

A mobilidade, física ou virtual, tem vindo a aumentar exponencialmente as oportunidades de trocas culturais, e o contato regular entre indivíduos e entre grupos tem vindo a consolidar-se, atuando como uma forma de transformar as experiências pessoais, sociais e culturais e colocando os indivíduos ou os grupos perante horizontes de saberes e experiências que, de outro modo, seriam impossíveis de realizar. A crescente mobilidade permite encontros e confrontos (tanto positivos como negativos) diários entre culturas locais e globais, que fomentam a conscientização acerca da diversidade e evidenciam a coexistência e interdependência de diferenças, destacando as necessidades tanto de aprendizagem sobre a interação humana como de aquisição de competências interculturais. Com efeito, um dos desafios da educação nesta era global é, como afirma Gardner (2004),

[...] o conhecimento e as competências para interagir civil e produtivamente com vários indivíduos de diferentes proveniências culturais tanto dentro da nossa própria sociedade como através do planeta.

[...] knowledge of and ability to interact civilly and productively with individuals from quite different cultural backgrounds both within one's own society and across the planet (p. 254)

No âmbito da produção de conhecimento científico, a mobilidade de estudantes e professores também é considerada um fator promissor de inovação e criatividade, uma vez que a investigação está fortemente associada a uma ciência global e aos mercados internacionais. Acrescente-se ainda que, uma vez que o mercado de trabalho é ele próprio multilocalizado, enriquecendo-se e adquirindo novos contornos através dos contextos internacionais onde está inserido, cada vez mais é reconhecida a importância dos contactos interculturais para o desenvolvimento profissional e económico e, neste quadro, a própria mobilidade que proporciona e faz avançar os indivíduos que a praticam ao nível da:

- i. a aprendizagem da tolerância e do convívio com a diversidade;
- ii. o reconhecimento da diversidade envolvida nas relações internacionais e globais;
- iii. e a sedimentação de uma identida-

de europeia, para além da diversidade nacional (Eurydice 2004, p. 57-58)

Estudantes internacionais, interculturalidade e internacionalização

Segundo a definição da OECD (2014), “*O termo ‘estudante internacional’ refere-se a estudantes que cruzaram fronteiras expressamente com a intenção de estudar*” *The term ‘international students’ refers to students who have crossed borders expressly with the intention to study*” (p. 78). Os motivos que conduzem ao aumento dos estudantes internacionais estão maioritariamente relacionados com a impossibilidade de continuar os estudos no país de origem ou com o valor que a educação superior tem vindo a adquirir, nomeadamente quando os diplomas são de instituições internacionalmente prestigiadas.

Presentemente, “Nos países da OCDE, 27% dos estudantes matriculados em programas de doutoramento ou equivalentes e 12% dos matriculados em programas de mestrado ou equivalentes, são estudantes internacionais” “*Within OECD countries, 27% of students enrolled in doctoral or equivalent programs and 12% of those enrolled in master’s or equivalent programs are international students*” (OECD, 2016, p. 329). Além disso, a mobilidade e o número de estudantes internacionais continuam a ser um dos indicadores mais estáveis do nível de internacionalização das instituições de ensino superior, a qual é confirmada pela diversidade de estudantes inscritos nos cursos e presente nas salas de aula (presenciais ou virtuais). A heterogeneidade dos estudantes internacionais também constitui uma mais valia para os estudantes locais pois não só contribui para o enriquecimento das aprendizagens mas também transportam novas perspetivas sobre as áreas do conhecimento e, ainda, proporcionam o desenvolvimento de novas redes sociais de colaboração internacional (Urban & Palmer, 2014; Moreira, 2016). Assim, às vantagens institucionais da mobilidade e dos estudantes internacionais acrescenta-se claramente uma dimensão de desenvolvimento pessoal que inclui igualmente os estudantes que não se encontram em mobilidade.

Atualmente a internacionalização de instituições de educação superior encontra-se numa nova fase, pois - para além da mobilidade de

estudantes e professores com propósitos académicos, como por exemplo a troca e partilha de conhecimentos e a criação de novas ofertas pedagógicas e de projetos de investigação - se presencia também o desenvolvimento e o marketing da dimensão comercial dos serviços educativos (Wadhwa & Jha, 2014; OECD, 2016). Por outro lado, os destinos dos estudantes internacionais estão igualmente a alterar-se já que os Estados Unidos não são mais o destino preferencial e, sobretudo ao nível dos estudos pós-graduados, assiste-se a um número crescente de financiamentos pessoais e familiares (cerca de 46%). Interessante é o facto de os estudantes portugueses de sopro de metal se virarem sobretudo para os estudos dentro do espaço europeu e, mais especificamente, dentro da união europeia, onde a Alemanha é o destino preferido, tanto pelas condições e apoios oferecidos aos estudantes como a nível de mercado de trabalho, ou seja, tem uma densidade orquestral única no mundo, o que se traduz por um maior número de vagas a preencher e, por conseguinte, possibilidades de emprego futuro.

De acordo com Wadhwa (2016) esta nova fase apresenta ainda características que são associadas às constantes mudanças do mercado laboral - que requer conhecimento novo e especializado -, à procura por melhores condições de vida e à forte procura do mercado laboral (p. 231). Por último destacamos os diversos desafios e ansiedades que os estudantes internacionais enfrentam no processo de se ajustarem a uma nova cultura, os quais podem ser resumidos sucintamente a: barreiras linguísticas, choques culturais, saudades, ajustes a um novo meio académico que exige um tipo de trabalho diferente ou ainda ajustes a diferentes dinâmicas institucionais, de ensino, e consequentemente de aprendizagem (Croese, 2011).

Em Portugal

O ensino especializado da música a nível superior em Portugal é – e em especial no caso dos instrumentos de sopro de metal – bastante recente. Podemos reconhecer que até ao início do século passado, o Conservatório (Real) de Lisboa era o único estabelecimento público de ensino profissional de música que fosse reconhecido (Almeida, 2008: 67), seguindo-se a criação do Conservatório do Porto em 1917, e outros conservatórios a nível nacional a partir da década de sessenta

(Mikus, 2013, p.6). Oliveira, Rodrigues e Vasconcelos (1995), no seu estudo sobre as escolas profissionais de música em Portugal, apresentam também a ideia de que os cursos oferecidos privilegiam os instrumentos de corda e a música de conjunto, por oposição ao ensino exclusivamente artístico do instrumento, o que é revelador de uma preocupação de ir ao encontro das necessidades do mercado nacional. Podemos ainda mencionar a criação das duas escolas superiores de música em 1983 e 1985 em Lisboa e Porto, respetivamente, mas inicialmente com uma oferta limitada, sendo que os instrumentos de metal só mais tarde foram contemplados nos programas destas escolas. Sousa (2005) afirma que o ensino da música em Portugal tampouco teve o mesmo peso que noutros países ocidentais, e prossegue dizendo que: “Além disso, uma considerável quantidade de músicos procurou, e procura ainda, completar a sua formação no estrangeiro, devido à pouca qualidade do ensino ministrado, em comparação com outros países europeus ou os Estados Unidos.” (Sousa, 2005, p.19). Sousa evoca que a pouca qualidade dos estudos é a razão que motiva aos estudos no estrangeiro, no entanto, hoje em dia constatamos mudanças significativas (Antão, 2017; Oliveira, F., Rodrigues, H. & Vasconcelos, A., 1995, Pinho Vargas, 2010). Neste contexto, António Pinho Vargas (2010) cita o compositor Filipe Pires, que diz que “[...] ao nível do ensino deu-se sem dúvida um grande passo em frente com a criação das Escolas Superiores de Música e a reformulação das orquestras” [...], mas “verificamos que as necessidades de consumo são ainda muito reduzidas” (p. 376).

De facto, a principal razão que motiva à mobilidade dos estudantes portugueses de música são as escassas oportunidades de trabalho na área da música Clássica, nomeadamente em orquestras sinfónicas. A este facto acresce que esta é uma formação para um mercado de trabalho muito próprio, e que para os instrumentistas de metal portugueses se apresenta, na sua melhor solução profissional em performance, nas poucas orquestras de grande dimensão existentes no país. Esta condição leva a que cada vez mais os estudantes portugueses procurem o prosseguimento de estudos no estrangeiro e a sua potencial fixação nesses países, onde podem encontrar a solução profissional para a qual estudaram – um lugar numa orquestra. Feliz-

mente, tal como mencionado em epígrafe por Filipe Pires (in Pinho Vargas, 2010), a atualidade das orquestras sinfónicas no país tem melhorado consideravelmente quanto à quantidade e qualidade. Quanto às orquestras regionais, ainda que só ocasionalmente apresentem uma dimensão sinfónica, devemos salientar o seu trabalho louvável ao procurarem fazer chegar a cultura musical Clássica a todo o país, tendo o nível destas orquestras melhorado exponencialmente e assim contribuindo enormemente para um panorama musical mais rico em Portugal. Estas orquestras regionais tiveram a sua institucionalização em 1992 com o *Despacho Normativo n.º 56/92 de 29 de Abril de 1992*, que procurou a criação de orquestras de câmara em zonas estratégicas do país, ou o apoio a projetos já existentes.

As orquestras como comunidades de prática

As orquestras representam um contexto especial de aprendizagem cujas características as aproximam de verdadeiras comunidades de prática, conceito desenvolvido por Lave e Wenger (1991) e que remete para a aprendizagem no seio de grupos, do qual a orquestra é um exemplo flagrante. Segundo os mesmos autores, a aprendizagem em comunidades de prática envolve a construção de identidades, o que se destaca nas orquestras pelas instituições de tradição que são e pelas relações sociais e interpessoais evidentes no seu funcionamento. A aprendizagem no seio de instituições culturais como a orquestra foi já desenvolvido por Smilde (2005), que explora o conceito descrevendo a comunidade de prática não só através da aquisição de capacidades, mas também pelo processo de pertença que cria. Por outras palavras, a aprendizagem pela experiência e a adaptação a hábitos e tradições cria relações e afetividades que originam sentimentos de pertença ao grupo pelos novos elementos. Para além do supramencionado, podemos constatar no funcionamento da orquestra a evolução das redes de relações criadas, e como estas fracassam ou sucedem (Bento, 2012). De facto, um músico não poderá isolar-se para ter sucesso profissional, é através destes processos criativos e das relações entre membros que se processa a aprendizagem no meio orquestral. As capacidades adquiridas no meio orquestral, bem como a flexibilidade demonstrada para atingir o sucesso profissional são variáveis importantes que ditam o grau de empregabilidade (sucesso) de um músico ou estudante (Slatford *apud* EAC, 2011); um músico pode ser tecni-

camente infalível, mas deve ser flexível e conseguir adaptar-se a um grupo para que seja aceite e, por conseguinte, ter sucesso. Esta ideia vai ao encontro do exposto por Tabuteau (*apud* Frederiksen, 1996) que afirmava que a parte mais difícil do trabalho de orquestra não é o desempenho individual, mas sim o ajustar-se a outros músicos.

As dinâmicas numa orquestra dependem de fatores socioculturais, que tomam forma em ensaios através de relações entre os músicos (Lehmann, Sloboda & Moody, 2007). É nestas dinâmicas entre músicos, partindo das relações interpessoais e de confrontos culturais que reconhecemos a nossa cultura. É ao constatar as diferenças entre abordagens que revemos traços idênticos e diferenças que podem ser preponderantes no sucesso profissional. Por outras palavras, numa comunidade de prática – ou cultura em geral – a constatação de diferenças leva a perceber melhor as especificidades próprias da cultura de pertença, sendo através dos encontros que os músicos perceberem os seus próprios “acentos” ou “dialetos” musicais (Swanwick, 2002).

No contexto orquestral, a mobilidade de estudantes permite que experiências de âmbito cultural possam ser concretizadas, sendo que a tecnologia mostra-se como um meio dinâmico e facilitador das experiências de conhecimento e enriquecimento cultural (Antão e Moreira, 2015). De facto, a tecnologia tem mudado o panorama da música contemporânea, não só na sua produção, mas também na forma como ouvimos (Botstein, 1998), e ainda na forma como estudamos música e praticamos um instrumento (Riley, 2013). As possibilidades quase ilimitadas de audição musical Clássica na internet, bem como a existência de vídeos instrutivos e de plataformas de aprendizagem digital (Carter, 2014), permitem que hoje em dia a aprendizagem se possa realizar de forma interativa e que os estudantes de música experienciem outras abordagens à música Clássica, ainda que a um nível meramente digital, e sem todo o contexto social em que o evento (concerto) musical possa ser concebido e experienciado. Estas ferramentas digitais encerram em si potencialidades múltiplas e que já estão a ser aproveitados pelos estudantes portugueses (Antão, 2017), mas acreditamos que o verdadeiro potencial e os benefícios destas ferramentas estão ainda a ser experienciados ou desenvolvidos, nomeadamente quando pensamos ao nível do seu uso simultâneo por um coletivo.

O sucesso dos estudantes portugueses

De acordo com Antão (2017) o sucesso profissional dos estudantes portugueses que prosseguem estudos no centro europeu pode ser relacionado com diversas variáveis, sendo um fator incontornável a deslocação dos estudantes para um novo centro de estudos, apartando-se da família, do seu círculo de amigos e, eventualmente, de oportunidades de trabalho que já tivessem no país de origem. Os benefícios esperados de prosseguir estudos além-fronteiras levam inclusive a empreender encargos financeiros acrescidos. A mudança de país para prosseguimento de estudos representa uma decisão ponderada e que implica um esforço significativo da parte dos estudantes, pelo que requer igualmente um empenho possivelmente maior do que aquele que teriam se continuassem os estudos em Portugal. O esforço e determinação que motivam a tal decisão, traduzem-se numa maior dedicação ao estudo e prática do instrumento no novo local de estudos. Acrescente-se que a conjuntura que envolve uma mudança de país, a adaptação a uma cultura e sociedade diferentes, bem como uma nova instituição de ensino e professor da especialidade, torna a experiência de estudos muito intensa e pode facilmente marcar o aluno. A importância do meio envolvente no desenvolvimento do aluno é assinalável, pertencendo ao conjunto de fatores mais determinantes para o sucesso dos estudantes portugueses.

Ao prosseguir estudos no estrangeiro e confrontar a sua cultura com outra, os estudantes internacionais reconhecem os traços que definem a sua própria cultura, e a palavra *conterrâneo* assume outro significado. Se diferentes regiões de Portugal podem parecer-nos distintas, tais conceções relativizam-se quando comparadas num âmbito mais amplo, ou seja, internacional. No início, a principal e mais comum barreira no prosseguimento de estudos no estrangeiro e na adaptação dos estudantes ao meio e o seu sucesso profissional, é a língua. Contudo, com a permanência, a aprendizagem da língua é acompanhada com a necessidade de aprender uma nova cultura. Neste ponto, as competências interculturais são a base para que os alunos se possam adaptar e singrar no meio (Antão e Moreira, 2015).

Ao prosseguirem estudos no estrangeiro, os estudantes portugueses encontram naturalmente tradições e convenções musicais, bem como

novas experiências a nível académico e social. O sucesso dos estudantes vai estar ligado à forma como lidam com as novas experiências e como se adaptam às novas tradições e convenções. O nível académico é o nível em que a adaptação é mais rápida, facilitada pela multiculturalidade dos meios académicos (Moreira & Antão, 2017). Quanto ao nível social, o processo pode ser mais demorado, pois ainda que possam estar numa situação de conforto, há barreiras a serem superadas, como a aprendizagem do idioma (por vezes a longo prazo), a descoberta da sociedade e das suas particularidades. Já ao nível cultural, a adaptação pode ser ainda mais demorada, visto depender dos níveis anteriores e da continuada predisposição individual para as aprendizagens culturais e continuada imersão.

Notas Finais

No paradigma atual, as instituições de ensino superior encontram-se perante novos desafios não podendo suprimir a abordagem às problemáticas da diversidade e da mobilidade, atualmente tão importantes na vida dos estudantes, ou embarcar em novos e desafiantes itinerários, nomeadamente com recurso a novas tecnologias, por forma a reforçar e fundamentar o desejo de internacionalização dos seus estudantes.

Os benefícios da multiculturalidade para os estudantes portugueses começam pelo estimulante meio, pois é possível encontrar estudantes de culturas diferentes e que também decidiram prosseguir estudos no estrangeiro, o que promove o contato recíproco, dada a similaridade das condições, motivações e interesses. O diálogo intercultural, inserido nas competências interculturais, é a ferramenta que permite o saudável diálogo e que promove a aprendizagem e benefício mútuo entre estudantes, exigindo abertura para lidar com outras culturas.

Podemos concluir que os benefícios esperados da realização de estudos internacionais podem até conduzir a um aumento dos encargos financeiros, uma tendência que se intensificou na nova fase de internacionalização das universidades (Wadhwa & Jha, 2014). Contudo, a mudança de país para prosseguir estudos é uma decisão bem ponderada e envolve um esforço significativo por parte dos alunos e, portan-

to, também requer um grande compromisso que envolve adaptação a uma cultura e sociedade diferentes, bem como a uma nova instituição de ensino, a professores e a cultura de ensino. De facto, os processos de adaptação e integração ao meio são facilitadores e determinantes no sucesso académico e profissional dos estudantes que procuram prosseguir estudos no estrangeiro e aí singrar profissionalmente. Em outras palavras, os desafios inerentes ao processo de imersão na nova cultura, que torna a experiência de estudo muito intensa, são apontados pelos estudantes portugueses (Antão, 2017) de forma semelhante à descrita na literatura (Croese, 2011). Além disso, as características do cenário cultural são mencionadas como pertencentes ao grupo de fatores mais decisivos para o sucesso dos estudantes.

Bibliografia

- AEC (Association Européenne des Conservatoires) (2001). *Promuse: Professional Integration of Musicians and Continuing Education in Music*. Utrecht: AEC.
- Almeida, A. (2008). *Memórias no Feminino: O Círculo de Cultura Musical do Porto (1937 – 2007)*. Tese de Mestrado: Departamento de Comunicação e Arte, Universidade de Aveiro.
- Antão, G. (2017). *A experiência intercultural na aprendizagem – Estudo de caso dos estudantes portugueses de instrumentos de sopro de metal na Alemanha* Lisboa: Universidade Aberta PhD Thesis.
- Antão, G. & Moreira, D. (2015). *Intercultural musical learning in the era of technology*. Paper presented at the 3rd 21st Century Academic Forum Conference at Harvard, Boston, MA.
- Bento, R. (2012). *Sociedade de metamorfose: a criação de uma orquestra sinfónica num bairro social da Amadora*. Tese de mestrado: ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa.
- Botstein, L. (1998). *Toward a History of Listening*. *The Musical Quarterly*, Vol. 82, No. 3/4, Special Issue: “Music as Heard” (Autumn Winter, 1998), pp. 427-431. Oxford University Press.
- Carter, B. (2014). *Is a Virtual Composer in Residence an Oxymoron?*, in Barret, J. & Webster, P. (Eds.) (2014). *The Musical Experience: Rethinking Music Teaching and Learning*. New York: Oxford University Press. Pp. 169-182
- Croese, B. (2011). Internationalization of the Higher Education Classroom: Strategies to Facilitate Intercultural Learning and Academic Success, in *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education* 2011, Volume 23, Number 3, 388-395 ISSN 1812-9129
- Eurostat (2009) *The Bologna Process in Higher Education in Europe: key indicators on the social dimension and mobility*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Eurydice (2004). *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe*. Brussels: European Commission.
- Frederiksen, B. (1996), *Arnold Jacobs: Song and Wind*, WindSong Press Limited, ISBN 978-0-9652489-0-7

- Gardner (2004). *How Education Changes: Considerations of History, Science, and Values*. In Marcelo M. Suárez-Orozco and Deserée Baolian Qin-Hilliard (Eds) *Globalization: Culture and Education in the New Millennium* p. 235-258. Berkeley: University of California Press.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press.
- Lehmann, A.; Sloboda, J. & Woody, R. (2007). *Psychology for Musicians: Understanding and Acquiring the Skills*. New York: Oxford University Press.
- Mikus, J. (2013). *O contributo da disciplina de orquestra no desenvolvimento integral dos alunos do ensino especializado da música*. Tese de Mestrado: Universidade Católica Portuguesa, Escola das Artes, Porto.
- Moor, B. & Henderikx, P. (2013) *International Curriculo and Student Mobility*. Advice Paper n° 12. LERU. League of European Research Universities.
- Moreira, D. & Antão, G. (2017). “*Nobody is strange: mobility and interculturality in higher education from the viewpoint of a group of Portuguese international music students*.” 3rd International Conference on Higher Education Advances, HEAD’17. Universitat Politècnica de Valencia: Valencia, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.4995/HEAD17.2017.5329>
- Moreira, D. (2016). From on-campus to Online: A Trajectory of Innovation, Internationalization and Inclusion *International Review of Research in Open and Distributed Learning* Vol.17 n°5 pp. 186-199 DOI: 10.19173/irrodl.v17i5.2384 pp. 186-199
- Moreira, D., Marcos, A. & Coelho, (2013). “Experiencing Diversity in a ODL higher education context”, EADTU Annual Conference, Paris, 2013 - The Open and Flexible Higher Education Conference - Proceedings. Pages 251 - 260. ISBN 978-90-79730-13-1.
- OECD (2013), *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*. OECD Publishing.
- OECD (2014). *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*. OECD Publishing.
- OECD (2016), *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris.
- Oliveira, F., Rodrigues, H. & Vasconcelos, A. (1995). *As Escolas Profissionais de Música em Portugal em 1995*. Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical n°85 Abril/Junho de 1995, pp. 16-23.
- Pinho Vargas, A. (2010). *Música e Poder - Para uma Sociologia da ausência da Música Portuguesa no contexto Europeu*. Tese de Doutoramento: Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra.
- Riley, P. (2013). *Teaching, Learning, and Living with iPads*. *Music Educators Journal* - September 2013. National Association for Music Education, Pp.81-87: <http://mej.sagepub.com> [03 de Outubro de 2015]
- Smilde, C. (2005). *Lifelong Learning as a Challenge for Music Colleges*. Em *Pauta*, Porto Alegre, v. 16, n. 26, pp. 6-16, Janeiro a Junho 2005. ISSN 0103-7420
- Sousa, R. (2005). *Factores de abandono no ensino vocacional da música*. *Revista Música, Psicologia e Educação* N° 6, Setembro 2005; Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico do Porto (pp. 19-31).
- Southcott, J. & Joseph, D. (2010). *Engaging, Exploring, and Experiencing Multicultural Music in Australian Music Teacher Education: The Changing Landscape of Multicultural Music Education*. *International Journal of Music Teacher Education* 2010 20: pp. 8-26.

- Swanwick, K. (2002). *Teaching Music Musically*. Taylor & Francis e-Library (1ª Edição 1999). Pp. 1-42.
- Urban, E. L. & Palmer, L. B. (2014) International Students as a Resource for Internationalization of Higher Education *Journal of Studies in International Education* 2014, Vol. 18(4) 305–324
- Wadhwa, R (2016). *New Phase of Internationalization of Higher Education and Institutional Change*. Higher Education for the Future 3(2) 227–246 DOI: 10.1177/2347631116650548
- Wadhwa, R. & Jha, S. (2014). *Internationalization of Higher Education: Implications for Policy Making*. Higher Education for the Future 1(1) 99–119. DOI: 10.1177/2347631113518399
- Despacho Normativo nº56/92: Diário da República, 1ª série, parte B - N.º 99 - 29 de abril de 1992: <http://www.legislacao.org/primeira-serie/despacho-normativo-n-o-56-92-projecto-financeiro-orquestra-apoio-109912> [22 de Outubro de 2015]

Capítulo 3

Vânia Letícia Dalcin e Isabel Freire

Perceções de estudantes universitários portugueses acerca da mobilidade estudantil. Que contributo para o desenvolvimento da interculturalidade?

*“Eu não sou eu nem sou o outro,
Sou qualquer coisa de intermédio:
Pilar da ponte de tédio
Que vai de mim para o Outro.”*
Mário de Sá-Carneiro

Vivemos numa época em que as sociedades se transfiguram a um ritmo vertiginoso, exigindo-se ao cidadão do século XXI uma educação/formação que o prepare para poder integrar-se nessa realidade que muda continuamente e se torna cada vez mais complexa. A velocidade a que as mudanças ocorrem será apenas o cume visível do fenómeno da deslocação de povos que incessantemente cruzam continentes. Este fator, aliado ao crescente acesso à informação e à comunicação planetárias, fruto das inovações tecnológicas, influencia a forma como o homem vê o mundo, vê os outros e se vê a si próprio, e também as dinâmicas sociais, culturais, económicas e políticas das sociedades contemporâneas. Os contactos culturais são extensivos a todos os grupos sociais, desde os imigrantes, mais ou menos qualificados, que procuram condições de vida noutros países, até aos quadros das grandes multinacionais, os chamados expatriados, aos refugiados e também aos estudantes.

A educação sempre foi tida como um poderoso recurso económico e de desenvolvimento e, nas últimas décadas, muitas atenções e expectativas têm recaído sobre as universidades, com exigências permanentes de maior qualidade, nomeadamente nas universidades europeias (European Commission, 2014; European Parliament, 2009). Nesta

conjuntura, o ensino superior tem desempenhado um papel relevante nas sociedades ao contribuir para a preparação de cidadãos com pensamento crítico, abertura ao Outro e à diversidade cultural.

No presente texto, o foco é a mobilidade estudantil, como realidade enquadrada nas mudanças recentes que têm ocorrido no quadro dos sistemas de educação superior, designadamente as resultantes da Declaração de Bolonha (2000). A forte internacionalização dos mercados de trabalho no mundo contemporâneo exige novas competências, designadamente competências interculturais, e, nesse sentido, colocam novos reptos, reforçam e alargam as responsabilidades das Instituições do Ensino Superior (doravante IES). A par desta realidade, o progresso tecnológico enfatiza a extensão cada vez mais imaterial do trabalho e acentua a necessidade de os indivíduos terem uma ampla paleta de competências, de várias naturezas, que lhes permita encarar os novos desafios do mundo atual, nomeadamente do mundo laboral. A mobilidade estudantil transnacional, ao confrontar o estudante com um variado leque de situações, culturas, problemas e desafios pessoais, pode contribuir para o desenvolvimento destas competências. É este o ponto de partida que nos impeliu para a realização do estudo que aqui se apresenta.

A investigação sobre os reflexos da frequência do ensino superior (doravante ES) no desenvolvimento pessoal dos estudantes tem confirmado, de forma previsível, a tendência positiva para a autonomia e o desenvolvimento de identidades pessoais e autoconceitos mais positivos, dada a fase do desenvolvimento humano em que se encontram (Astin, 1997; Pascarella & Terensini, 1991, cit. por Gonçalves, 2012, p. 435 e segs.). Também no que respeita a dimensões do desenvolvimento mais ligadas aos relacionamentos interpessoais, observa-se uma tendência para um desenvolvimento positivo nas atitudes e nos valores (como a tolerância ou o altruísmo, por ex^o) e também na redução do etnocentrismo (Gonçalves, 2012, p. 435). Contudo, como afirma esta autora, baseando-se em revisões da literatura, existe uma baixa evidência da influência direta do ES nestas mudanças. Parece ser mais fiável a tendência da variação dos impactos em função “das oportunidades que [cada instituição] oferece ao estudante e do modo como se compatibiliza com outras experiências de vida alheias

à experiência académica” (p. 440). Em particular, “a participação em programas de estudos no estrangeiro contribui para o aumento da consciência cultural” (Astin, 1997, cit. por Gonçalves, p.439).

Neste capítulo, apresenta-se um estudo exploratório, de natureza qualitativa, realizado com 50 estudantes universitários portugueses que tinham terminado recentemente um período de mobilidade, a maior parte deles em países da União Europeia, ao abrigo do Programa Erasmus. Com esta pesquisa pretendeu-se contribuir para a compreensão da relação entre as experiências de mobilidade estudantil e o desenvolvimento das relações pessoais, sociais e culturais, no sentido da interculturalidade. O estudo baseou-se na análise de conteúdo das respostas dos estudantes a um questionário de resposta aberta.

O texto está organizado em duas secções. A primeira inclui dois pontos, o primeiro dos quais enquadra brevemente a problemática da mobilidade estudantil no Processo de Bolonha. O segundo ponto aborda a especificidade e a multidimensionalidade da perspectiva intercultural, no quadro mais amplo dos processos de aculturação¹ presentes nos encontros culturais. A segunda secção apresenta o estudo empírico. Às questões e objetivos de investigação segue-se uma breve descrição da metodologia, a caracterização da amostra e finalmente a apresentação e discussão dos dados. O modo como estes estudantes interpretam a sua integração na cultura académica e local dos países de acolhimento reflete a relevância da dimensão relacional das experiências vividas. A análise de dados põe em evidência que, para a maior parte dos participantes no estudo, os encontros culturais constituíram experiências de aculturação muito positivas e a mobilidade correspondeu às suas motivações e expectativas. Foi possível identificar aprendizagens e mudanças, destacando-se, ao nível pessoal, o

¹ O conceito de aculturação é algo controverso. Alguns utilizam-no como sinónimo de assimilação. Partimos do conceito amplo que a define como conjunto de fenómenos que resultam de um contacto contínuo e direto entre grupos de indivíduos de culturas diferentes e que provocam mudanças nos padrões culturais iniciais de um ou dos dois grupos (Cucho, 2003), que, portanto, inclui a assimilação. Contudo, quando neste texto nos referimos a aculturação, estamos a considerar os processos e as mudanças nos padrões culturais que os contactos culturais desencadeiam nos indivíduos e nos grupos em interação.

desenvolvimento da autonomia e da autoconfiança e, a nível social e (inter)cultural, a abertura ao Outro e o reconhecimento das diferenças como fator de enriquecimento mútuo.

1. Mobilidade estudantil – uma experiência inter e transcultural

No quadro da atual globalização e apesar das tensões e confrontos de perspectivas, em muitos países, nos últimos decénios, o ES tem vindo a tornar-se cada vez com maior propriedade, um verdadeiro bem público, concorrendo efetivamente para que se desenvolva o conhecimento e a formação como bens comuns e direitos de todos.

Na União Europeia foram criados vários Programas, no sentido de impulsionar as relações transnacionais e a interculturalidade entre os povos, tomando como públicos-alvo os estudantes e os docentes, designadamente os Programas Erasmus e Pestalozzi.

Com efeito, estes e outros Programas surgiram na sequência da Declaração de Bolonha (2000), que inclui um conjunto de orientações gerais para a implementação de mudanças pedagógicas e organizacionais. Orientações que visam assegurar a qualidade das instituições e garantir o cumprimento das suas missões, criando condições de credibilidade dos diplomas, de comparabilidade dos currículos e graus de ensino, de mobilidade de estudantes e professores, de maior garantia de taxas de empregabilidade e de captação de novas audiências (Bahia, Freire, Estrela, Amaral & Espírito Santo, 2017). A organização em ciclos de estudos (1º, 2º e 3º ciclos) e o sistema de créditos ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System) permitem a comparabilidade dos currículos e dos diplomas das IES europeias e, assim, facilitar a mobilidade dos estudantes.

Podemos afirmar que uma das grandes bandeiras do Processo de Bolonha é a mobilidade, quer estudantil, quer docente, visando facultar aos interessados o enriquecimento da sua bagagem cultural, académica e profissional, num contexto de convivência e de reconhecimento mútuo entre povos. Este enriquecimento pessoal, social e cultural é indispensável para os estudantes, num mercado de trabalho que exige

abertura, flexibilidade e capacidade de adaptação à mudança. Para alguns é mesmo o resultado mais conseguido do processo político de construção da União Europeia (doravante UE).

De acordo com Szarka (2003), o conceito de mobilidade estudantil organiza-se em duas categorias. Por um lado, a *mobilidade espontânea* que abarca estudantes que se tenham matriculado nas IES ao abrigo da regulamentação e procedimento padrão, ou seja, não depende de qualquer tipo de apoio financeiro ou estrutural organizado. Por outro lado, existe também a *mobilidade organizada* que abarca os deslocamentos estudantis que são incentivados por uma determinada instituição, como o conhecido programa de mobilidade Erasmus.

O Programa Erasmus, criado em 1987, inicialmente com a adesão de onze países da UE, visou a cooperação transnacional, no sentido de fomentar o crescimento dos estudos internacionais. Destinou-se aos estudantes dos três *níveis do ensino superior (do bacharelato/ou outra designação equivalente, ao mestrado e ao doutoramento)*, a frequentarem IES dos países parceiros da UE. Envolvendo milhares e milhares de estudantes, vem proporcionando oportunidades não só de experiências académicas, –mas também de convivência com a diversidade cultural. Em 2009 foi criado o Programa Erasmus Mundus, também com o objetivo de aumentar e expandir a qualidade do ES, através da atribuição de bolsas de estudo e da promoção de cooperação académica entre os países da UE e os restantes países.

Atualmente desenvolve-se o Programa Erasmus+, previsto para o período 2014-2020. Assim intitulado precisamente por beneficiar mais pessoas e ser mais abrangente, inclui os âmbitos da educação, formação, juventude e desporto e visa integrar estudantes, trabalhadores e ações de voluntariado. Prossegue objetivos de desenvolvimento pessoal e a abertura de perspetivas laborais, ao proporcionar experiências de formação diversas e de qualidade que fomentem o desenvolvimento de competências profissionais para a integração e mobilidade laborais e a assunção de uma cidadania global. Atualmente o programa Erasmus+ integra a participação de organizações de 33 países, com o objetivo de apoiar cerca de 4 milhões de pessoas no período entre 2014 e 2020 (EC, 2017).

Neste campo específico, pretende-se que “a educação, a formação e as políticas de juventude contribuam para o sucesso dos objetivos da Europa 2020 de um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo” (EC, 2017, p.7). A falta de competências linguísticas constitui uma das dificuldades que se colocam à convivência e compreensão entre os povos. Por isso, no Programa Erasmus+ “as oportunidades de apoio linguístico visam tornar a mobilidade mais eficiente e efetiva” (EC, 2017, p. 9), contribuindo para a promoção do multilinguismo, garantia de construção da unidade na diversidade. O conceito dois anos/duas universidades/dois países/duas línguas baseia-se na crença de “que só com o empoderamento dos estudantes com competências linguísticas se podem atingir os ideais europeus” (Almeida, Simões, & Costa, 2012, p. 696).

A mobilidade estudantil é uma experiência de vida académica, social e cultural, mas também um “objeto de estudo multidisciplinar e multidimensional” (Murphy-Lejeune & Zarate, 2003). Numa dinâmica de distanciamento da sua cultura de origem e de aproximação àquela que o acolhe, o estudante em mobilidade tem oportunidade de experienciar a identificação e a estranheza, quando parte e quando regressa. Pensamos que este vaivém de (re)encontro consigo próprio e com os Outros permiti-lhe desenvolver uma consciência crítica face a si mesmo e aos ambientes culturais em que participa. Contudo, faltam estudos empíricos que demonstrem de forma sistemática e sustentada se estas convicções se traduzem em mudanças efetivas e formativas.

“Não há nada de humano sem a experiência”, afirma radicalmente Serres (1993, p. 43). Transpondo esta asserção para o campo da formação, tal implica que a uma formação passiva, monocultural e monolítica opõe-se uma formação experiencial (e.g. Fabre, 1994). Este último conceito sustenta-se na ideia de que as experiências de vida são meios poderosos de formação e desenvolvimento. As experiências vividas pelos estudantes em mobilidade, embora extravazem o contexto formal de ensino, na sua maior parte são enquadradas por ele. Assim, devemos assinalar o papel desempenhado por agentes académicos e culturais como os mentores, professores, colegas de alojamento, que acolhem e guiam os recém-chegados, ajudando a

situá-los no ambiente acadêmico e na sociedade em geral (Murphy-Lejeune, 2002).

A formação experiencial e experienciada, aliando experiência e consciência (Fabre, 1994), na descoberta de si e dos Outros, na confrontação com as próprias representações pessoais e sociais, com suas crenças, seus valores e suas convicções, introduz e conduz a processos de redefinição de identidades individuais e coletivas (Cuhe, 2003).

Neste ponto de vista, a mobilidade do estudante constitui uma experiência de interculturalidade, no sentido em que a mobilidade é promotora do diálogo entre a singularidade de cada um e da interação com o coletivo em direção ao universal (Abdallah-Preteceille, 2005). Experiência que assim se pode aproximar da transculturalidade neste sentido:

Esta transculturalidade é, ao mesmo tempo, a assunção do que já somos – unos na nossa humanidade comum – mas também a projeção de uma utopia do todo – um processo de devir. Para isso ser possível é preciso entender que há uma interconexão interna e invisível e que esta pode ser densificada numa rede de interdependências múltiplas (Freire, Caetano & Mesquita, 2014, p. 45).

2. Encontros culturais e identidades em mudança

Todas as pessoas estão em constante processo de aculturação. Estes processos são acompanhados por interpretações e reinterpretações do próprio, dos Outros e dos contextos culturais em que participam. Os encontros culturais podem providenciar, tanto a nível individual, como coletivo, uma visão do mundo enriquecida e mais comprometida, embora simultaneamente possam gerar conflitos e resistências internos e com os Outros (e.g. Abdallah-Preteceille, 2005; Sam & Berry, 2006).

A perspectiva da Educação Intercultural, na qual nos colocamos para a interpretação do estudo empírico que aqui se apresenta, tem como objetivo central transcender o etnocentrismo, insistindo na construção de relações éticas promotoras da cidadania responsável, capaz de

reconhecer, aceitar, valorizar e cuidar da riqueza de todas as culturas e de cada ser humano, na sua singularidade. O foco é uma relação de troca e de reciprocidade entre pessoas reais, com rostos e nomes próprios, reconhecendo reciprocamente seus direitos e sua dignidade. Porém, trata-se naturalmente de uma relação que vai além da dimensão individual dos sujeitos e envolve suas respectivas identidades culturais (Fleuri, 2001). A perspectiva intercultural está orientada para a construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de coesão social. Assim, agir de forma mais refletida e pró-ativa em organizações abertas e com capacidade de se (re)pensar e de aprender não pode deixar de contribuir para um objetivo mais global da educação intercultural, relacionado com maior justiça social e equidade para todos.

A par dessa dimensão ética e política, a educação intercultural coloca ainda desafios acrescidos aos educadores no domínio socioemocional. Os laços afetivos fomentam o desenvolvimento de expectativas positivas no próprio indivíduo e acerca dos Outros.

[Os laços afetivos] ajudam a aproximar-se do mundo com confiança, enfrentar as dificuldades com eficácia, obter a ajuda dos outros ou proporcioná-la a si mesmo. É preciso ensinar competências que permitam, por exemplo, entender e comunicar os seus próprios pensamentos e sentimentos, coordená-los com os dos outros ou colaborar e negociar interesses divergentes em contextos heterogêneos (Vieira, 1999, p. 29).

O contexto social onde ocorrem as relações interpessoais e intergrupais contribui para fazer os indivíduos ser o que são e simultaneamente são eles que produzem esse contexto social, num processo dinâmico de (re)construção simbólica da realidade e de vinculação a identidades sociais. A identidade social de um indivíduo caracteriza-se pelo conjunto das suas vinculações a um sistema social: vinculação de género, a uma classe etária, a uma classe social, a uma comunidade, a uma organização, ou a uma nação. A identidade permite que o indivíduo se localize num sistema social e seja socialmente localizado

(Cuche, 2003). Se a identidade social identifica cada indivíduo separadamente ou cada grupo, enquanto coletivo, dos demais grupos, ela também diferencia. “Nesse sentido, a identidade cultural é um dos componentes da identidade social, uma modalidade de categorização baseada na diferença cultural” (Cuche, 2003, pp.136-137). Assim, diferentes identidades culturais são absorvidas por um indivíduo e tornam-se partes de sua identidade social. Enquanto a cultura existe no âmbito dos processos inconscientes, a identidade cultural “remete a uma norma de vinculação, necessariamente consciente, baseada em oposições simbólicas” (Cuche, 2003, p.136).

Portanto, nossas identidades são formadas através das culturas, não fora delas. Neste sentido, Vieira (1999) refere:

a construção/reconstrução da identidade corresponde sempre à integração do novo no já possuído (...), donde resulta não uma adição, mas antes uma integração feita um pouco ao modo de cada um. Por isso, é autoconstruída. Por isso mesmo, é idiossincrática (pp. 48-49).

A construção da identidade é assim um processo dinâmico, complexo e multifacetado. Para Bauman (2005, p. 96), “em nosso mundo líquido, comprometer-se com uma única identidade para toda a vida, ou até menos do que a vida toda, mas por um longo tempo, é um negócio arriscado”. A preocupação com este assunto é natural na contemporaneidade, marcada por encontros culturais cada vez mais frequentes, diversos e intensos. A globalização cultural envolve hibridização, mestiçagem e mesmo metamorfoses identitárias (Abdalah-Pretceille, 2005; Devin, 2008; Vieira, 1999; 2009). Para este último autor, a hibridização facilita a mobilidade social, dado que o acesso a outros códigos culturais permite a convivência em ambientes culturais diversos, o que leva o autor a considerar que “há uma *metamorfose* da identidade consoante se encontram dentro ou fora de cada um dos contextos em que os sujeitos participaram” (Vieira, 1999, p. 4).

Neste contexto, a Educação Intercultural surge não apenas como uma utopia ou uma ideologia humanista, mas também como uma resposta realista aos desafios da evolução da diversidade cultural das

sociedades. Sabemos que a educação por si só não pode resolver todos os problemas de rutura das relações culturais e sociais, mas pode fazer emergir um novo espírito de comunicação para a construção de uma cultura de mútuo respeito e cuidado e não simplesmente de tolerância. Neste sentido, a Educação Intercultural requer muito mais do que despertar o saber tolerar para poder conviver, requer o desenvolvimento das capacidades do saber respeitar, acolher, cuidar e aprender com o Outro, através de processos de aprendizagem intercultural, ou seja, processos de desenvolvimento da competência intercultural ou cultural como alguns preferem (Sam & Berry, 2006). Remete para uma pedagogia da alteridade, em que o papel do Outro é crucial no desenvolvimento de cada um (Abdallah-Preteceille, 2005; Santos Rego, Lorenzo Moledo, Etxeberria Balerdi, Minguez Vallejos, Jordán Sierra & Ruíz Román, 2007). Através desses processos de aprendizagem, formal e não formal e também informal, o ser humano constrói esquemas de pensamento e de ação que implicam a negociação de significados com os outros seres humanos. A competência intercultural identifica-se com “uma capacidade genérica de participação ativa e crítica nos cenários sociais caracterizados pela diversidade cultural e pela pluralidade identitária dos indivíduos” (Santos Rego *et al*, 2007, p. 482). Fantini (2009) considera-a um conjunto “complexo de habilidades necessárias para interagir de forma eficaz e apropriada com outras pessoas que são linguística e culturalmente diferentes” (p. 458). A competência intercultural concretiza-se, assim, na capacidade de articular competências dos domínios cognitivo, relacional, emocional e ético, desenvolvidas em contextos de diversidade cultural.

3. Metodologia

Questões e desenho de investigação

No presente capítulo, debruçamo-nos sobre a problemática da mobilidade estudantil no âmbito do Programa Erasmus, procurando responder às seguintes questões de investigação: Como são percebidas as experiências de contacto cultural que estudantes portugueses em mobilidade vivenciaram noutros países europeus? Que motivações os levaram a optar pelo Programa Erasmus no país que escolheram? O que valorizam nos processos de integração cultural? Que mudanças e

que aprendizagens decorrentes das vivências no país de acolhimento consideram que realizaram?

Assim, pretendeu-se conhecer as motivações destes estudantes para a realização do Programa no respetivo país de acolhimento; compreender as relações (in)culturais que os estudantes portugueses Erasmus estabelecem nos países de acolhimento; compreender o contributo das experiências de mobilidade para o desenvolvimento pessoal, social e (inter)cultural dos estudantes.

Situando-nos numa perspetiva intercultural, como já dissemos, procurámos aproximar-nos de uma abordagem fenomenológica, no sentido de procurar desvendar as interpretações e significados que os participantes no Programa atribuem às experiências vividas. Não negligenciando a importância dos estudos quantitativos (e.g. Almeida *et al*, 2012), pensamos que pelas características do objeto de estudo e em consonância com a visão epistemológica da Educação Intercultural:

a cultura não é uma realidade social em si, que se possa apreender de maneira objetiva, é um vivido e daí tratar-se de uma reconstrução de sentido. O intercultural implica, pois, uma busca do núcleo de sentido. É por isso que o intercultural não é somente um método, é também uma ontologia, não no sentido de uma teoria à priori, mas de uma ontologia que se constrói com a observação e a elucidação da relação com o outro (Abdallah-Pretceille, 2005, pp. 55/56).

Procedimentos

Deste modo, optamos por um *estudo de natureza qualitativa*, utilizando um questionário de respostas abertas, que permitiu que os estudantes expressassem, de forma livre, a sua opinião sobre o assunto em análise. O questionário foi aplicado *online*, sem qualquer delimitação de espaço ou tempo para as respostas. Foram seguidos os princípios éticos do consentimento informado, da confidencialidade e da privacidade. Na apresentação dos dados, foram utilizados códigos para identificar cada participante. Os dados recolhidos, ou seja, as respostas dos sujeitos às perguntas do questionário, foram in-

tegralmente considerados e sujeitos à análise de conteúdo de natureza indutiva. Os dados foram organizados nos temas: i. motivações para a escolha do país onde realizaram Erasmus; ii. integração na cultura local; iii. diferenças² culturais percebidas; iv. aprendizagens realizadas; v. mudanças percebidas. Respeitando as regras de categorização (Bardin, 2008), a análise dos dados de cada tema gerou um sistema de categorias e indicadores do discurso dos participantes. Finalmente, foi realizada uma análise das frequências das unidades de sentido, de forma a dar uma visão da intensidade expressa dos indicadores (conforme se pode verificar nos Quadros com os resultados que abaixo se apresentam).

Questionário

Para além de questões fechadas, a fim de recolher dados sociodemográficos (género, idade, país de acolhimento), o questionário compõe-se de um conjunto de seis questões abertas (algumas com sub-questões):

O que te motivou a fazer Erasmus? Que fatores te influenciaram na escolha do país?

A nível de integração na cultura local (nomeadamente na relação com colegas e professores da faculdade/universidade de acolhimento): a) Quais os aspetos mais positivos?; b) Quais os aspetos em que sentistes mais dificuldades?; c) Como lidaste com essas dificuldades?

Que diferenças culturais mais relevantes vivenciaste neste período de mobilidade? Porquê?

No processo de integração na cultura local, o que consideras mais importante nesta experiência: a) a nível académico, em geral; b) a nível cultural e linguístico; c) a nível da tua futura carreira; d) a nível do teu desenvolvimento pessoal e social.

Que mudanças e aprendizagens esta experiência te trouxe?

² Foi utilizada a expressão diferenças, se bem que não se pretenda contribuir para, de algum modo, realçar as diferenças em termos monolíticos e desigualitários. Utilizamos o termo diferença como sinónimo de variações. O sentido desta análise foi, através dos dados recolhidos, inferir sobre as interações entre os estudantes em mobilidade e as culturas locais e as interpretações que delas fazem.

O questionário foi aplicado a uma amostra de conveniência. As investigadoras procuraram encontrar, em diversas faculdades das universidades de Lisboa, através dos Gabinetes de Erasmus, os contactos de estudantes que já tinham integrado o Programa Erasmus. O questionário foi enviado via *email* para cerca de 70 estudantes de diversas faculdades das universidades de Lisboa. Assim, cada participante pode responder sem limite de tempo, nem de espaço às questões que lhe foram colocadas. Foram devolvidos 52 questionários, via *email*, sendo que 50 foram considerados válidos. O elevado valor do retorno (74%) pode indiciar o forte interesse que o tema do questionário suscita nos estudantes.

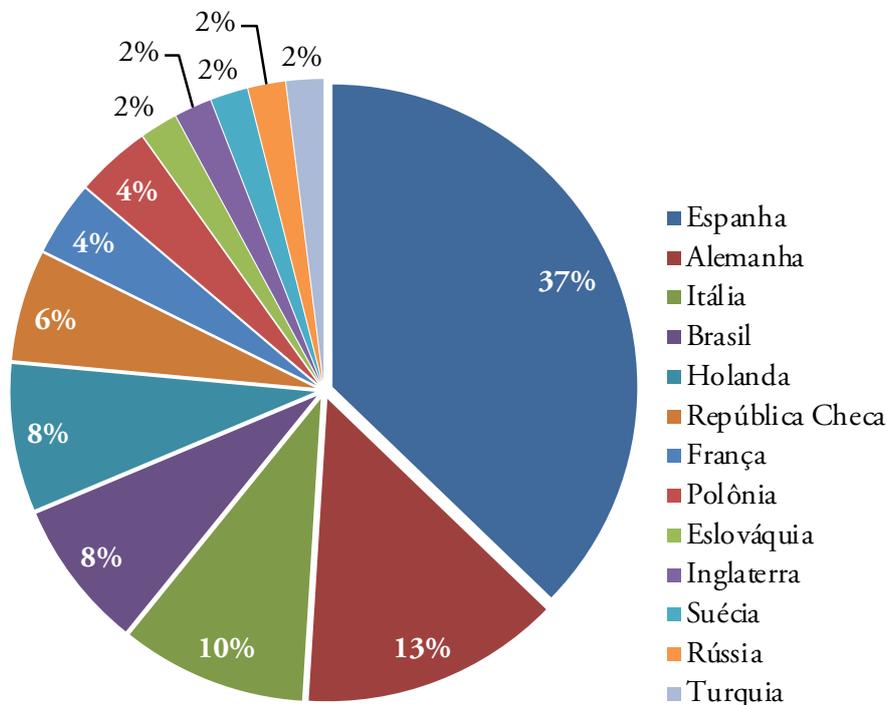


Gráfico 1 – Países escolhidos pelos estudantes (N=50) (Dalcin, 2011, p. 55)

4. Sujeitos participantes

Participaram neste estudo 50 estudantes portugueses pós-mobilidade, que estiveram noutros países maioritariamente no âmbito do Programa Erasmus. As idades dos estudantes participantes variavam entre os 19 e os 35 anos, situando-se a moda nos 22 e 23 anos. Espanha foi a escolha predominante (37%), seguindo-se Alemanha (13%), Itália (10%), Holanda e Brasil (8%), República Checa (6%), França e Polónia (4%) (Gráfico 1). Vinte e sete participantes (54 %) são do sexo feminino e 23 do masculino (46%).

5. Análise e interpretação dos dados

Motivações para a escolha do país onde realizaram Erasmus

Como podemos observar no Quadro 1, existe um conjunto muito diversificado de motivos que levaram estes jovens estudantes a escolher o país de acolhimento. Os motivos socioculturais são os mais relevantes, seguindo-se os motivos de ordem pessoal e os de ordem académica. Os fatores de natureza económica, geográfica e social parece serem aqueles que menos pesaram na decisão destes estudantes.

Quadro 1 - Motivos para a escolha do país de acolhimento

| Categorias | Indicadores | Unidades de sentido |
|------------------------------------|---------------------------------|---------------------|
| Motivos pessoais | Desafios | 33 |
| | Desenvolvimento de competências | 18 |
| | Sub-total | 51 |
| Motivos socioculturais | Conhecimento de outras culturas | 38 |
| | Relacionamento intercultural | 24 |
| | Domínio de outras línguas | 17 |
| | Sub-total | 79 |
| Motivos académicos e profissionais | Realização académica | 13 |
| | Método de ensino | 08 |
| | Sub-total | 21 |
| Localização do país de acolhimento | Centralidade | 05 |
| | Proximidade de Portugal | 07 |
| | Sub-total | 12 |
| Razões materiais | Menos despesas | 08 |
| | Sub-total | 08 |
| Motivos sociais | Influência de outros | 07 |
| | Sub-total | 07 |
| | Total | 174 |

No que respeita aos *motivos socioculturais*, salientam-se *motivos culturais*, que se traduzem no desejo de conhecer outras culturas, como ilustram estes fragmentos de discurso:

“tinha vontade de conhecer a cultura espanhola” (S.27. ES³);

³ S.27 significa sujeito 27. As duas últimas letras das siglas são os códigos dos países

“curiosidade por países nórdicos” (S.45.SE);

“foi acima de tudo o facto de ser um país com uma cultura que me interessa a todos os níveis” (S.21.IT);

“o gosto pelo país (história, clima, gastronomia, características naturais)” (S.12.IT);

”a cultura e a língua alemã e a cidade em questão chamaram mais a minha atenção (S.33.DE);

“conhecer novas culturas e mentalidades” (S.07.TR).

Também os *motivos de ordem linguística* (aprendizagem de outras línguas) são bastante relevantes, embora as razões enunciadas sejam diversas. Alguns estudantes valorizam a questão linguística como ferramenta de desenvolvimento pessoal, académico e profissional futuramente. Assim, alguns enaltecem quer aprendizagem de uma nova língua pelo gosto/interesse que esta lhe desperta (“o interesse por aprender italiano”, S.12.IT; “sempre quis aprender espanhol, S.17.ES). Outros, o sentido mais utilitário dessa aprendizagem (“país onde pudesse aprender outra língua mundialmente útil, para lá do inglês”, S.18.ES; “aprender uma segunda língua estrangeira”, S.50.IT). Finalmente, outros citam a questão linguística na base da sua escolha do país de acolhimento por razões mais pragmáticas (“lá fala-se inglês, não só na universidade como em toda a parte”, S.46.NL; “maior facilidade em aprender a língua do país de acolhimento”, S.15.ES; “pela língua, por ser mais fácil de aprender”, S.27.ES).

Outros, ainda, valorizam os *motivos da ordem da convivência intercultural*, como por exemplo:

“convivência com pessoas diferentes, novos contactos” (S.07.TR);

“vontade de conhecer novas pessoas de culturas diferentes” (S.48.DE);

de acolhimento, designadamente: ES – Espanha; DE – Alemanha; BR – Brasil; CZ – República Checa; EK – Eslováquia; FR – França; IT – Itália; NL – Holanda; PL – Polónia; SE – Suécia; TR – Turquia; UK – Reino Unido.

“estabelecer relações de amizade/contacto social com estudantes de diferentes países” (S.02.CZ);

“ter novas experiências e conhecer gente nova de novas culturas” (S.09.ES).

“experienciar as diferenças e semelhanças culturais entre os vários povos da União Europeia” (S.01.DE).

Seguem-se os *motivos pessoais* que se traduzem em desejos de aventura, de descoberta, enfim de desafio a si próprio, e também na vontade e expectativa de a experiência proporcionar o desenvolvimento de competências e responder a sentimentos e paixões que impulsionam o prazer da descoberta:

“ter experiência de independência e assim crescer pessoalmente” (S.27.ES);

“viver num país longe de tudo e de todos e ter de viver sozinha” (S.22.NL);

“testar-me e adaptar-me a circunstâncias diferentes” (S. 03.ES);

“a necessidade de mudar de ares e de me lançar noutro espaço” (S. 46.NL);

“a vontade de ser independente” (S.17.ES);

“ter experiência de independência e assim crescer pessoalmente” (S.27.ES);

“eu já tinha estado antes no Brasil e tinha sido uma experiência fantástica, apaixonei-me por esse país” (S.11.BR).

Os *motivos académicos*, embora com menor expressão numérica, não deixam de apresentar um significado muito relevante. Observaram-se referências quer a motivos ligados à *busca de realização académica e profissional*:

“tentar alcançar uma melhor realização a nível pessoal, académico e profissional” (S.01.DE);

“mais valia para o currículo (...) aprendizagem de novos conhecimentos e aquisição de mais competências...” (S.02.CZ);

“conhecer novos métodos de ensino” (S.15.ES);

“poder fazer disciplinas, que estando na faculdade onde estava não poderia fazer”, S. 27.ES;

“a proximidade da capital Londres, que é a cidade mais importante no ensino na minha área” (S.30.UK);

“o facto de terem sido fundadores europeus da minha área de estudo” (S.47.DE).

Para alguns dos estudantes, as *razões geográficas* tiveram algum peso na sua decisão. Enquanto alguns sublinham a razão da centralidade do país escolhido na Europa (escolha da Holanda, por ex^o), outros apontam a proximidade de Portugal (escolha de Espanha, por ex^o) como fator da sua decisão.

Os resultados da análise dos dados revelam uma diversidade de fatores que pesam na escolha do país para a realização do programa Erasmus. O desejo de conhecer e relacionar-se com outras culturas e pessoas é complementar à expectativa de desenvolver competências pessoais, sociais e académicas durante a experiência fora do país. Resultados que vêm reforçar a justeza dos objetivos do programa Erasmus, que estão em sintonia com os interesses e as aspirações destes jovens universitários portugueses. Vêm também contrariar o que é por vezes a perspetiva do senso comum (até dentro da academia) que atribui às pretensões de mobilidade destes jovens motivos fúteis, simplesmente associados à diversão e até a vontade de viverem experiências radicais fora do seu contexto académico. Pelo contrário, estes estudantes revelam estar muito conscientes dos objetivos e dos desafios que pretendem alcançar.

Integração na cultura local

Quando comparamos as referências dos jovens universitários aos fatores facilitadores e às dificuldades na interação com os ambientes culturais onde foram acolhidos, observamos que há uma certa valorização dos *fatores facilitadores* (56% das unidades de informação) (Quadro 2). São intensamente sublinhadas as *relações interpessoais no quadro do acolhimento*. Alguns salientam o acolhimento caloroso, especialmente por parte de colegas, mas também de professores e funcionários da academia. Este suporte afetivo é considerado muito importante para o bem-estar psicológico de cada um e também como

o ponto de partida para a imersão na cultura local, como estes extratos de discurso evidenciam:

“senti-me acolhida pelos meus colegas, facilitou a minha integração na cultura local” (S.16.IT);

“achei tanto os professores, mas em especial os colegas, muito acolhedores e disponíveis para ajudar” (S.22.CZ);

“fui acolhida, tanto por colegas como por professores, com muito carinho, senti-me como se estivesse na minha própria casa, no meu país” (S.21. IT);

“estive integrado num ambiente perfeito” (S.33.DE);

“as pessoas perguntavam-me coisas de Portugal, queriam saber, interessavam-se” (S.40.ES);

“o apoio e as informações prestadas por todos os funcionários da universidade (...) bastante acolhedores e atenciosos” (S.26. BR).

As perceções de outros estudantes focam-se mais especificamente na vida académica no que respeita ao acolhimento nas atividades letivas e também dos órgãos formais da academia (associações de estudantes, professores-tutores, por exemplo):

“[os colegas] foram bastante simpáticos e disponibilizaram-se logo para ceder apontamentos das aulas” (S.20.ES);

“socialização entre os colegas, excelente acompanhamento por parte da associação de estudantes aos alunos em plano de mobilidade” (S.01.DE);

“gostei muito do meu tutor (...) senti-me estranhamente mais adaptada na faculdade de acolhimento do que (...) em Portugal” (S.27.ES);

“os professores decoram logo o teu nome (...) a relação entre aluno e tutor é muito personalizada” (S.30.UK).

A diversidade cultural, em si, também é percebida por alguns estudantes como um fator positivo na sua experiência de integração no país de acolhimento (“a diversidade cultural tornou mais fácil a minha integração (...) tinha colegas de diferentes países e, por isso, a inter-ajuda era grande” (S.10.DE); “a diversidade cultural ajudou

bastante a minha integração ... eu tinha colegas de vários países e todos nos ajudávamos uns aos outros” (S.08. CZ). Estas experiências de vida, essencialmente relacionais, constituem-se como situações de educação intercultural, que se desenrolam em ambientes formais e informais. São experiências que permitem o reconhecimento, aceitação, cuidado e valorização positiva das diferenças e também o reconhecimento das complementaridades e das semelhanças entre diferentes que também são iguais (“tive colegas muito simpáticos e amigos”, S.34.NL).

Quadro 2 - Integração na cultura local

| Categorias | Indicadores | Unidades de sentido |
|-----------------------|--|---------------------|
| Fatores facilitadores | Relações interpessoais (bom acolhimento) | 26 |
| | Diversidade cultural | 03 |
| | Atitude positiva face à cultura de acolhimento | 01 |
| | Sub-total | 30 |
| Dificuldades sentidas | Linguísticas | 12 |
| | Económicas | 02 |
| | Institucionais | 01 |
| | Pedagógicas | 03 |
| | Residenciais | 03 |
| | Hábitos alimentares | 01 |
| | Culturais | 02 |
| Sub-total | 24 | |
| Total | | 54 |

É de notar que um dos estudantes referiu que a sua atitude positiva face à cultura do país de acolhimento constituiu um fator importante para a sua integração (“adorei a cultura espanhola, a comida, a língua, o modo frontal das pessoas, S.27.ES) o que põe em evidência que cada um também pode alterar a sua história.

Em relação às *dificuldades*, as questões linguísticas foram percecionadas como as maiores barreiras a superar (“dificuldades na língua, única barreira para compreender meus colegas”, S.16.IT; “apesar de já ter algum conhecimento, a língua foi sempre a maior barreira”,

S.03. ES; “a língua local”, S.32.CZ; “a língua do país”, S.23.EK; “a língua foi ... a maior barreira”, S.34.NL, são exemplos de algumas verbalizações).

A preparação linguística é um fator muito facilitador da integração, ajudando a ultrapassar dificuldades nos encontros culturais com os cidadãos dos países de acolhimento. Como a revisão de estudos realizada por Sam e Berry (2006) demonstra “os conhecimentos da língua facilitam a adaptação sociocultural e a aprendizagem (inter)cultural e reciprocamente” (Sam & Berry, cit. por Aghdassi & Freire, 2014, p. 78). Várias faculdades/universidades anfitriãs implementam políticas de apoio linguístico aos estudantes estrangeiros em mobilidade. Também, como dissemos, no atual Programa Erasmus+ desenvolvem-se ações mais direcionadas para esta dimensão das experiências de mobilidade.

Apenas dois estudantes referiram questões de carácter cultural que dificultaram a sua integração (“cultura em que o receio do estranho e um certo sentido de superioridade em relação a ele estão enraizados”, S.36.DE; “o povo polaco (...) é um povo muito menos comunicativo e muito mais frio do que o povo português”, S.44.PL).

Três estudantes sublinharam dificuldades a nível pedagógico, relativas quer às dinâmicas de aula, quer às exigências em matéria de avaliação (“acompanhar as aulas em formatos diferentes, S.02.CZ; demasiados trabalhos para se fazer, S.14.ES; “os alunos não têm hipótese senão entregar o trabalho na hora, mesmo que não esteja acabado (...) não existe época de melhorias”, S.30.UK).

Também algumas questões logísticas são percecionadas como dificuldades que estes estudantes tiveram de enfrentar, designadamente aspetos de carácter financeiro (“a bolsa Erasmus foi enviada muito tardiamente”, S.27.ES; “a diferença económica fazia-se sentir”, S.10.DE), ou organizacional (“a falta de aconselhamento por parte da universidade em Portugal”, S.01.DE).

As perceções reveladas por estes estudantes acerca da sua experiência de integração no país de acolhimento parecem projetar um certo

equilíbrio entre a mensagem de bom acolhimento que perpassa nas relações interpessoais, o valor da diversidade cultural e da adesão pessoal ao processo (fatores facilitadores), por um lado, e as dificuldades sentidas nos processos de integração, por outro. Porém, talvez se possa inferir que, no conto geral, estes estudantes percebem mais facilidades do que dificuldades nas suas experiências de integração.

Diferenças culturais percebidas

Ao observarmos o Quadro 3, o que provavelmente mais se destaca é o caráter repetidamente positivo dos indicadores das diversas categorias (“abertura e respeito”; “vida social mais intensa e despreocupada”; “menos stress”, por exemplo).

Quadro 3 - Diferenças culturais percebidas

| Categorias | Indicadores | Unidades de sentido |
|----------------------------------|--|---------------------|
| A nível gastronómico | Hábitos alimentares diferentes | 07 |
| | Sub-total | 07 |
| A nível linguístico | Língua local | 02 |
| | Sub-total | 06 |
| Na vida social/convivência | Abertura e respeito | 06 |
| | Vida social mais intensa e despreocupada | 02 |
| | Alegria e descontração | 01 |
| | Vida social em geral | 02 |
| | Sub-total | 11 |
| Na organização social e trabalho | Organização e rigor | 04 |
| | Menos stress | 06 |
| | Sub-total | 10 |
| Estilo de vida em geral | Maneira de agir | 01 |
| | Religiosidade | 01 |
| | Nível económico | 01 |
| | Vestuário | 01 |
| | Sem especificações | 02 |
| | Sub-total | 07 |
| | Total | 40 |

Foi na esfera da vida social/da convivência, que os estudantes participantes no estudo assinalaram mais diferenças culturais, nomeadamente na constatação de atitudes de respeito pelas pessoas e a vida

intensa e despreocupada, sublinhadas por estudantes em mobilidade em países tão diversos, como por ex^o Espanha, República Checa ou Brasil.

“muito respeito pelas pessoas” (S.14.ES);

“maior abertura por parte das pessoas” (S.02.CZ);

“lá as pessoas viviam a vida” (S.08.CZ);

“as pessoas são mais ativas e despreocupadas” (S.27.ES);

“a forma como a população brasileira encara a vida, de forma mais alegre e descontraída” (S.19.BR).

Estudantes que estiveram na Polónia e na República Checa sublinharam a abertura e disponibilidade dos cidadãos do país que os acolheu:

“a disponibilidade das pessoas em ajudar quem não era do país” (S.13.PL);

“potenciação de um ambiente de união único ... facilidade no estabelecimento de relações de amizade” (S.02.CZ).

A *gastronomia/hábitos alimentares* para alguns foi um aspeto da cultura que mais se diferenciou (“a gastronomia foi talvez a área em que senti uma maior diferença”, S.35.ES; “a gastronomia é um pouco diferente”, S.17.ES; “foi sem dúvida a nível da gastronomia ... a maior diferença”, S.21.IT).

Outro aspeto em que as diferenças culturais foram sentidas foi o da *organização social e do trabalho*, com a valorização da organização e do rigor, por parte de uma estudante na Holanda (“Principalmente ao nível da postura das pessoas, rigor, pontualidade, organização empresarial...”, S.34.NL). Valorizam também o facto de, na cultura do país de acolhimento, as pessoas viverem com menos stress do que em Portugal, que foi destacado por estudantes que estiveram em culturas tão distintas como as da Alemanha, Espanha ou República Checa (“vivem com muito menos stress no seu dia-a-dia”, S.10.DE; “os horários ... parece que fazem tudo mais tarde” S.17.ES; “o período da siesta”, “la siesta”, S.03.ES, S.24.ES e S.35.ES; “o stress era muito menor”, S.08. CZ).

Aprendizagens realizadas ao longo do processo de mobilidade

As aprendizagens que se realizam nos encontros entre culturas são um dos aspetos importantes para a concretização da interculturalidade. A análise das respostas destes 50 estudantes portugueses revela um assinalável equilíbrio entre as aprendizagens que valorizam no campo cultural, no linguístico e no académico (Quadro 4). Surpreendentemente em relação ao que é a interpretação corrente, as aprendizagens a nível académico têm uma expressão muito relevante nesta amostra de estudantes. No campo cultural, podemos dizer que, embora o *reconhecimento das outras culturas* constitua um fator de enriquecimento cultural assinalável para estes estudantes, o que mais sublinham são as *aprendizagens de carácter intercultural*, ou seja, o aprender a relacionar-se com os cidadãos de outras culturas, a abertura ao mundo e aos Outros. Dos discursos dos estudantes participantes, seleccionámos alguns extratos ilustrativos:

“[aprendizagens] capacidade de viver no estrangeiro, facilidade de integração” (S.48.DE);

“foi muito gratificante (...) era muito fechada, abri-me muito às pessoas e ao mundo, aprendi isso” (S.27.ES);

“deu-me uma nova perspetiva sobre o meu país e os seus problemas” (S.28.BR);

“(...) desenvolvi conhecimentos que me permitem entender melhor, não só a cultura do país de acolhimento, mas também de vários países” (S.47.DE);

“aprendi a lidar com diferentes culturas” (S.45.SE);

“fui aprendendo a dar-me com pessoas culturalmente diferentes” (S.50.IT).

Nesta esfera das *aprendizagens (inter)culturais*, estes estudantes reconhecem que desenvolveram aprendizagens de carácter cognitivo, expressas não só nos conhecimentos adquiridos sobre outras culturas, como no desenvolvimento de uma visão crítica das sociedades (incluindo a do seu país). Outros realçam o desenvolvimento de competências ou capacidades de carácter relacional e socioafetivo que se projetam numa maior abertura ao Outro e ao mundo e numa capacidade de adaptação a novos padrões culturais.

Quadro 4 – Aprendizagens realizadas ao longo do processo de mobilidade

| Categorias | Indicadores | Unidades de sentido |
|--------------------------|--|---------------------|
| A nível (inter) cultural | Abertura ao mundo e aos outros/ Relacionamentos interculturais | 12 |
| | Enriquecimento cultural | 06 |
| | Sub-total | 18 |
| A nível linguístico | Aprendizagem de línguas estrangeiras | 17 |
| | Contato com variante brasileira da língua portuguesa | 02 |
| | Sub-total | 19 |
| A nível académico | Nova visão da futura profissão | 05 |
| | Aprendizagens diferentes | 03 |
| | Novos métodos de estudo/de ensino | 13 |
| | Valorização do curriculum vitae | 03 |
| | Sub-total | 24 |
| | Total | 61 |

Neste sentido, Papatsiba (2006, p. 96) sublinha: “a mobilidade envolve encontros e confrontos com as diferenças, exigindo uma ampla gama de respostas adaptativas individuais e também incentivando a sua renovação. Assim, a mobilidade seria manter os indivíduos em um estado de despertar similar à aquisição de novas competências e novos conhecimentos”.

A *nível linguístico* são bastante claras as referências às aprendizagens nas 17 unidades de sentido que sublinham a importância da experiência de mobilidade na prossecução dos objetivos traçados nesta vertente de aprendizagem (“aprender espanhol era um objetivo inicial, que foi concretizado ... atingi as minhas expectativas, que não eram apenas ganhar algum sotaque, mas sim ganhar expressões típicas dos espanhóis”, S.35.ES; “aperfeiçoamento da língua inglesa, a nível da oralidade e da escrita”, S.02.CZ; “consegui melhorar bastante o meu alemão de conversação, que me permitiu ter mais autonomia” S.47.DE).

Como dissemos, também as *aprendizagens a nível académico* são valorizadas. É realçado o acesso a novos campos do saber dentro da área de estudo, a uma abordagem multidisciplinar e até à construção

de uma nova visão da profissão. Também é patente a aprendizagem de novas formas de estudo e a aquisição de uma maior autonomia no estudo, como se pode verificar nestes exemplos:

“a experiência Erasmus permitiu-me conhecer uma abordagem diferente da minha área de estudo (...) as avaliações são sobre conhecimentos multidisciplinares, o que permite uma aplicação mais prática das teorias ensinadas (...) fez-me aprender a estudar de outra forma, aprendi com outros colegas” (S.47.DE);

“pude fazer disciplinas com conteúdos e metodologias diferentes, que me agradam e senti-me mais autónoma na construção da minha própria aprendizagem” (S.27.ES);

“adquiri uma nova visão da profissão” (S.04.ES; S.30.UK).

Mudanças percebidas

Para além de os estudantes mencionarem algumas aprendizagens que viram consolidadas e que, frequentemente correspondiam às suas expectativas, também se referiram a mudanças efetivas que ficaram. Analisámos esses dados, organizando-os num sistema de categorias separado, conforme se apresenta no Quadro 5.

É no campo da sociabilidade que estes estudantes percebem mais reflexos do período de mobilidade nas suas vidas. Reflexos que se traduzem no desenvolvimento da sua sensibilidade, abertura aos outros e ao mundo em geral. Outros reconhecem mudanças na dimensão cultural e intercultural da convivência, que se traduzem no abandono de preconceitos culturais, na aquisição de novos padrões culturais e mesmo na incorporação de novas identidades. Damos alguns exemplos dos seus discursos:

“sinto-me uma pessoa muito mais sensível aos problemas das outras pessoas (...) interajo com pessoas de todas as classes sociais e nacionalidades” (S.10.DE);

- “ajudou-me a ser mais aberta a novas relações e a fazer amigos mais facilmente” (S.17.ES);

“[mudou] a valorização das pequenas coisas como estar com os amigos, ou um beijo de boa noite aos pais” (S.40.ES);

“consegui ver o mundo à minha volta de outra maneira” (S.45.SE);

tenho hoje menos ideias preconcebidas sobre culturas que antes me eram desconhecidas” (S.47.DE);

adaptei-me a hábitos sociais e alimentares próprios da região, que passado um ano ainda permanecem” (S.47.DE);

“foi o contacto com novas culturas, sinto-me mais europeia” (S.06.ES).

Quadro 5 – Mudanças percecionadas

| Categorias | Indicadores | Unidades de sentido |
|--|---|---------------------|
| A nível do desenvolvimento social e cultural | Sociabilidade | 21 |
| | Novos padrões culturais/novas identidades | 2 |
| | Sub-total | 23 |
| A nível do desenvolvimento pessoal | Autonomia | 10 |
| | Auto (re)conhecimento | 02 |
| | Autoorganização | 03 |
| | Resiliência | 02 |
| | Extroversão | 01 |
| | Perda de preconceitos | 01 |
| Sub-total | 19 | |
| A nível académico | Reorganização do percurso | 01 |
| | Sub-total | 01 |
| Ao nível familiar | Fortalecimento das relações | 01 |
| | Sub-total | 01 |
| A nível global | Melhorias | 04 |
| | Sub-total | 04 |
| Total | | 48 |

Também as mudanças percecionadas ao nível pessoal são sublinhadas, em particular no que respeita ao desenvolvimento da autonomia, conforme atesta o discurso destes estudantes: (“cresci imenso, tornei-me mais independente”, S.22.NL; “aumento da minha capacidade de resolução de problemas, independência”, S.12.IT). Alguns

percecionam mudanças na autoorganização (“passei a lidar com prazos, mantendo uma vida social ativa”, S.30.UK; “gerir o meu próprio tempo e dinheiro”, S.45.DE), outros no autoconhecimento (“pude saber mais sobre mim próprio (...) odeio solidão (...) consigo me virar sozinho”, S.26.BR; “passei a valorizar-me, S.45.SE). Ainda dois estudantes salientam mudanças na resiliência (“trouxe-me um modo diferente de lidar com as situações e com os obstáculos que vou encontrando dia a dia”, S.21.IT; “estou mais forte, mais confiante”, S.22.NL).

Apenas um estudante refere *mudanças a nível académico*, salientando o processo de reorganização do seu percurso académico após a experiência de mobilidade (“antes de ir para Erasmus tinha praticamente decidido desistir do meu curso. Depois de terminar apenas um semestre em Inglaterra, os meus planos passaram a ser fazer um mestrado na minha área”, S.30.UK). Outro estudante sublinha o “fortalecimento das relações familiares” (S.02.CZ).

Finalmente, não será dispiciendo trazer aqui as falas de estudantes que percecionaram mudanças globais nas suas vidas e que o expressam com alguma intensidade:

“tornei-me uma pessoa diferente, para melhor” (S.22.NL);

“mudou definitivamente a minha forma de pensar e agir em alguns aspetos do dia a dia” (S.33.DE);

“a minha vida mudou” (S.45.SE);

“cresci muito com esta experiência” (S.41.ES) .

Em síntese, os diferentes olhares que o questionário suscitou, nestes estudantes, sobre a sua experiência de mobilidade revelam não só a relevância da mesma para o seu desenvolvimento pessoal e social no sentido de uma maior humanidade e humanismo, como o valor positivo que atribuem aos encontros culturais, que lhes proporcionaram o estabelecimento de pontes com os Outros e revelaram novas leituras das culturas, dos Outros, de si próprio e da sua própria cultura, bem como das relações e das interdependências múltiplas entre seres humanos e entre povos. Processos que indiciam o início de uma travessia em direção à utopia do eu universal e da busca do bem comum.

Considerações finais

O presente trabalho de investigação desenvolveu-se a partir da seguinte questão: Como a mobilidade de estudantes universitários participantes no Programa Erasmus contribui para o desenvolvimento da interculturalidade?

Através deste estudo foi possível perceber a existência de uma multiplicidade de motivações que levam a optar pela mobilidade num determinado país, desde as motivações pessoais às socioculturais e académicas. Porém, são as socioculturais que mais peso têm nas escolhas. O modo como estes estudantes percebem a sua integração nas culturas locais reflete a relevância da dimensão relacional das experiências vividas. A análise de dados pôs, ainda, em evidência que a experiência das diferenças/variações culturais traduz-se em processos de aculturação muito positiva, para a maior parte dos participantes. Experiências em que os próprios identificam aprendizagens realizadas ao longo do período de mobilidade e mudanças que persistem após esse período. No campo do desenvolvimento pessoal, destaca-se o desenvolvimento da autonomia e da autoconfiança. A nível social e cultural, emergem a abertura ao Outro e o reconhecimento das diferenças/variações como fator de enriquecimento mútuo, por vezes com a consciência da incorporação de novas identidades. Os múltiplos encontros culturais, como é o caso dos períodos de mobilidade dos estudantes, reforçam a *função instrumental* ou pragmática da cultura, que nas sociedades contemporâneas está consideravelmente desenvolvida para responder a necessidades como a multiplicação dos contactos, a rapidez das mudanças e a complexidade crescente das sociedades e da vida dos cidadãos (Abdallah-Preteceille, 2005). Nestes contextos, o indivíduo não pode ser considerado somente um produto da cultura, ele próprio a modifica e a trabalha segundo as suas necessidades e as suas estratégias, dando lugar a múltiplos referenciais (Abdallah-Preteceille, 2005; Cuche, 2003) e a múltiplas identidades (“[o que aprendi] foi o contacto com novas culturas, sinto-me mais europeia”).

Trazemos aqui o pensamento de Michel Serres (1993) que sublinha a necessidade de compreendermos o desenvolvimento humano como um constante processo de cruzamentos e fusões, que se inicia na própria conceção do ser humano e prossegue ao longo de toda a sua vida.

“Toda a aprendizagem consiste numa mestiçagem (...) e exige essa viagem com o Outro em direção à alteridade” (p. 60).

O ser humano não muda por partes ou segmentos, mas organicamente, de forma sistémica, pelo que é preciso vê-lo e ao seu processo de crescimento físico, intelectual, emocional e espiritual numa perspetiva holística.

Por um desequilíbrio sem preocupação nem segurança, com incoativa inquietude, risonha e arriscada, o ser acaba de abandonar esse centro. Expõe-se. Deixa de se sentir enfraquecido e eleva-se. Acredita e lança os seus ramos. Salta. Abandona o estável e afasta-se. Caminha, Corre. Deixa o rio e aventura-se. Nada. Larga o que é habitual para tentar outra coisa. Evolui. Dá-se. Oferece. Ama. Passa a bola. Esquece a sua própria terra, avança, viaja, vagabundeia, conhece, observa, inventa, pensa. Não repete nada. Penso ou amo, pois, o que não sou; penso ou amo, pois, o que não me pertence; penso ou amo, pois o que já não está ali. Cansei-me de ser aquele que era. (Serres, 1993, pp.41/42).

Nota. Este texto é baseado no trabalho de investigação realizado pela primeira autora, no âmbito da sua dissertação de mestrado, orientada pela segunda autora (Dalcin, 2011).

Referências

- Abdallah-Pretceille, M. (2005). *L'Education Interculturelle*. Paris: PUF.
- Aghdassi, A. M. & Freire, I. (2014). Experiências vividas por Amas de Creche Familiar em contextos multiculturais. *Investigar em Educação - IIª Série*, Número 1, 75-96.
- Almeida, J., Simões, A. R., & Costa, N. (2012). Bridging the gap between conceptualization & assessment of intercultural competence. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, 695 – 704.
- Bahia, S., Freire, I. P., Estrela, M. T., Amaral, A., & Espírito Santo, J. A. (2017). The Bologna process and the search for excellence: between rhetoric and reality, the emotional reactions of teachers. *Teaching in Higher Education*, 22:4, 467-482.
- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bauman, Z. (2005). *Identidade. Entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Cuche, D. (2003). *A noção da cultura nas ciências sociais*. Lisboa: Fim de Século.
- Dalcin, V. L. (2011). *A mobilidade dos estudantes universitários: contribuições para o desenvolvimento da interculturalidade*. Dissertação de mestrado, não publicada. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

- Dervin, F. (2008). *Métamorphoses identitaires en situation de mobilité*. Thèse de doctorat. Turku: Université de Turku, Finlande.
- European Commission (2017). *Erasmus +. Programme Guide. European Commission*. Directorate General Education & Culture (DG EAC). <http://ec.europa.eu/erasmus-plus>
- European Commission (2014). *Report on Progress in Quality Assurance in Higher Education. Report to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions*. Brussels: ENQA, European Consortium for Accreditation.
- European Commission (2000). *The Bologna Declaration on the European space for higher education: an explanation*. Confederation of EU Rectors' Conferences and the Association of European Universities (CRE). http://www.eurodesk.it/sites/default/files/file/doc_pogiovanili/bologna_process.pdf
- European Parliament (2009). *Treaty of Lisbon*. Brussels: European Union.
- Fabre, M. (1994). *Penser la formation*. Paris: PUF.
- Fleuri, R. (2003) Intercultura e educação. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 16-35.
- Freire, I., Caetano, A. P. & Mesquita, M. (2014). *Curriculum Trivium*, dialogue interculturel et citoyenneté. Une ethnographie critique d'un projet d'éducation communautaire. In Olivier Meunier (org.). *Cultures, éducation, identité: recompositions socioculturelles, transculturalité et interculturalité*, (43-53). Artois Presse Université, Collection Education et Formation.
- Gonçalves, S. (2012). Impacte do ensino superior no desenvolvimento psicossocial do estudante: revisão de estudos. *Educação*, Porto Alegre, 35(3), 434-443. Versão digital: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5313/8401>
- Murphy-Lejeune, E. (2002). *Student mobility and narrative in Europe: the new strangers*. London & New York: Routledge.
- Murphy-Lejeune, E. & Zarate, G. (2003). L'acteur social pluriculturel: évolution politique, positions didactiques. *Le français dans le monde*, 32-46.
- Papatsiba, V. (2006). Making higher education more European through student mobility? Revisiting EU initiatives in the context of the Bologna Process. *Comparative Education*, 42(1), 93-111.
- Santos Rego, M., Lorenzo Moledo, M.M., Exberria Balderi, F., Minguez Vallejos, R., Jordán Sierra, J. A. & Ruiz Román, C. (2007). Contribución del Discurso Intercultural a una Nueva Teoría de la Educación. In J. Boavida e Á. G. del Dujo (coord.). *Teoria da Educação. Contributos Ibéricos* (pp. 447-491).Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Sam, D., & Berry, J. (2006). *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Serres, M. (1993). *O Terceiro Instruído*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Szarka, J. (2003). Student mobility in the EU. *European Integration Studies*, 2 (2), 123-138.
- Vieira, R. (2009). *Identidades Pessoais. Interações, Campos de Possibilidade e Metamorfoses Culturais*. Lisboa: Colibri.
- Vieira, R. (1999). *Ser igual Ser Diferente: Encruzilhadas da Identidade*. Porto: Profedições.

Capítulo 4

Maria Jorge Ferro

Estudantes da CPLP em Coimbra: Um caso particular de integração

Se não receio o erro é porque estou sempre disposto a corrigi-lo.
(Caraça, 2001)

Em 2004 foi iniciado um trabalho de acompanhamento das circunstâncias de integração de estudantes (denominados como Estudantes da Cooperação) oriundos da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP) na Universidade de Coimbra (UC). Dessa primeira abordagem resultaram contos ficcionados acerca de cada um dos Países dessa mesma Comunidade. Tratou-se de um projeto baseado em entrevistas, junto de um grupo de 10 indivíduos que aceitaram relatar memórias e impressões dos seus lugares de nascimento. Desse levantamento percebeu-se a possibilidade de lhe dar continuidade no sentido, não só de aprofundamento do que são as memórias, a saudade, as ligações de cada estudante à sua pátria, mas também perceber das dificuldades que essa ligação faz sentir estando, tantas vezes tantos anos, longe “de casa”. Como estaria a Universidade ou, se quisermos, a Comunidade Académica, a lidar com estas pessoas no que reporta ao respeito que merecem as especificidades de cada um/a? Dessas interrogações resultou um desenho de investigação assente nos princípios da *Grounded Theory* (Glaser & Strauss, 1967; Charmaz, 2000), envolvendo 77 participantes ao longo de 4 anos e que deu lugar a uma dissertação para doutoramento uns anos depois (Ferro, 2010). Mais tarde, houve a possibilidade de acompanhar um grupo de estudantes (composto por 12 indivíduos) oriundos de Angola para um programa de formação especializada em regime empresarial (2010/11) e(2013/14) renovou-se o trabalho com a chegada de jovens estudantes angolanos/as à UC para uma situação especial

de acolhimento em ano preparatório para a vida universitária (este grupo composto por 30 indivíduos). Neste intervalo de tempo, de 2010 a 2018, não se perdeu o contato com diversos indivíduos da CPLP e foi possível perceber que as relações entre a população portuguesa e algumas nacionalidades se transformavam. Essa transformação era cada vez mais evidente no caso dos estudantes oriundos do Brasil, que em 2010 estavam pouco representados na UC pois eram maioritariamente estudantes de pós graduação e, por isso também, mais velhos, mais distantes das movimentações usuais de indivíduos a frequentar os níveis de graduação (Ferreira & Ferreira, 2001; Arnett, 2004; Ferreira & Jorge, 2008): o que estaria/estará a acontecer entre cidadãos portugueses e cidadãos brasileiros em número crescente em Coimbra? As considerações que antes se tinham aventado, tratando-se, na altura, de um grupo menor, indicavam um contato sem problemas ainda que, em determinados casos, por questões baseadas em preconceito explícito (Allport, 1954) essa interação pudesse não ser a mais digna. Os mais recentes grupos de estudantes oriundos do Brasil parecem, agora, colocar mais questões sobre os princípios implícitos às relações entre as pessoas, questionam mais o funcionamento das instituições e trazem uma preparação académica mais forte, o que lhes garante outro modo de se posicionarem na própria Universidade. Torna-se evidente a necessidade de rever as conclusões da dissertação anterior e aprofundar o estudo e o acompanhamento, desta vez, do grupo que em 2010 parecia não exigir nenhum cuidado especial. Mesmo na apropriação da Língua, mesmo no cuidado e na disseminação da Língua, o Brasil parece assumir uma vanguarda que nos (a nós, portugueses/as) parece assustar. Será? Será que podemos utilizar a formulação de Zagalo (2006, p. 307) “o estrangeiro traz a questão porque nos põe em questão” para assumir a investigação que importa (re)fazer?

É desta experiência que este texto dará conta.

A Língua ainda nos “une”?

Este ponto da narrativa poderia começar embalada pela música, a partir do tema “Língua” de Caetano Veloso (1984). A letra desta canção diz: “Gosto de sentir a minha língua roçar a língua de Luís

de Camões...” e segue jogando com algo que é crucial para o pensamento que desejamos expressar na discussão que sugerimos: “Gosto de ser e de estar...”, “Minha pátria é minha língua...”, “Flor do Lácio Sambódromo...”, “A língua é minha pátria/ e eu não tenho pátria, tenho mátria/ E quero fráttria”. Neste trabalho, a proposta passa por repensar a ideia de Países irmãos que serão Portugal e o Brasil, num tempo onde tantas convulsões mundiais (Gil, 2018; Rosas, 2018; Agamben, 2015; Eco, 2011; Nussbaum, 2011; Sen, 2007; Romano, 2006; Appadurai, 2004) se sentem e tanta indefinição relacional se presente também.

O significativo aumento de estudantes internacionais nas escolas e especialmente nas instituições de Ensino Superior em Portugal, justificou o surgimento de vários trabalhos para a compreensão deste fenómeno (Cosmin Ionut, & Costa Araújo, 2018; Franco, 2016; Lunard, 2016; Araújo & Silva, 2014; Feldman-Bianco, 2001). No nosso caso (Ferro, 2010) apresentámos os resultados da investigação que conduzimos junto do grupo de Estudantes da Cooperação. Este trabalho, na altura, assumiu a separação dos participantes conforme a proveniência, isto é, consideraram-se os casos de estudantes a partir do seu país de origem e foi possível perceber, aquando da análise da situação académica de cada um/a e depois do primeiro momento do trabalho de investigação, que o grupo proveniente de Timor exigiria uma atenção especial (a língua era um factor de exclusão). O grupo de estudantes Brasileiros/as não apresentava questões que justificassem grande cuidado acerca das suas especificidades. O grande grupo de estudantes africanos deveria ver-se atendido de acordo com cada uma das nacionalidades, uma vez que se reconhecia ser este, para eles/as, um aspeto crítico: a tendência uniformizadora da população portuguesa (especialmente docentes, estudantes e pessoal não docente das escolas) que parecia considerar que sendo oriundos de África poderiam considerar-se africanos e não cidadãos e cidadãs de cada um dos países de nascimento. A cor da pele (Eco, 2011, p.15) era implicitamente usada como determinante do contato entre as pessoas e, para o caso de estudantes mais política e socialmente ativos, esse era o foco de desentendimento: as questões colocadas por um/a estudante oriundo/a de Cabo Verde não eram (não são) sequer

semelhantes àquelas que se levantam para um/a estudante da Guiné ou de Angola, de Moçambique ou de São Tomé e Príncipe. Do mesmo modo, a inclusão de cada indivíduo num grupo de pertença por nacionalidade não devia retirar-lhe individualidade, apenas permitir criar guias de leitura mais aproximadas das questões que cada país mantém com Portugal - assumido ali como lugar de acolhimento destes/as estudantes.

Agora, aparentemente, o cuidado anterior de compreensão e distinção dos casos conforme nacionalidades havia sido bem formulado, mas a consideração de que, no que respeita ao Brasil, todas as “feridas coloniais” estariam resolvidas foi um erro. Isto é, tínhamos assumido que, tratando-se de indivíduos chegados de um país há quase 200 anos independente, nada mais haveria a tratar acerca das questões que, no passado, tinham posto em contato Portugal e o Brasil. Esta consideração, assente na análise das entrevistas levadas a cabo antes, nas leituras efetuadas na bibliografia da especialidade, e na revisão das discussões e conclusões do trabalho realizadas por investigadores portugueses e participantes brasileiros/as, percebemos agora, tem de ser retomada: afinal, as feridas da colonização não estão sanadas. Afinal, Portugal, ainda que continue a ser destino de tantos e tantas pessoas nascidas no Brasil, não é necessária e absolutamente o lugar de entendimento pleno, nem os/as Brasileiros/as são as pessoas que chegam e não colocam questões de difícil resposta acerca do passado que uniu os dois lados do Atlântico. Além disso, a Língua que oficialmente partilhamos faz-nos expressar de modos tão diversos que, muitas vezes, compreender o que O Outro (Levinas, 2011) quer dizer, o que O Outro quer significar, não é tarefa fácil.

Afinal, mais de 500 anos de ligação através do Atlântico exigem agora um tempo para parar e pensarmos sobre os modos como nos temos dado a saber.

Deu-se início a um processo de recolha de impressões delicadas das modalidades de relação que se vêm estabelecendo entre portugueses/as e Brasileiros/as através de uma estratégia de “bola de neve” (Handcock, & Gile, 2011) e reuniram-se, num curto espaço de tempo (no

ano letivo de 2017/18), 20 relatos diversos onde as incompreensões sobressaem.

As questões que se colocam são tão especiais que perpassam, precisamente, o aspeto da Língua: qualquer estudante brasileiro/a reconhecerá a expressão “última flor do Lácio” como sendo sinónimo da beleza rica da língua portuguesa, mas raros serão os casos de estudantes portugueses/as que detenham este sentido. É este pormenor um fator determinante para aquilo que importa no trabalho que falta desenvolver? Talvez sim, o que ilustra bem o modo como a Língua importa e a Língua determina o modo como nos damos a saber e como nos relacionamos com O Outro que acolhemos ou nos acolhe (Levinas, 2005; Zagalo, 2006).

A Língua como não unificadora – Língua materna e expressão pessoal

Partimos da constatação de que a Língua que falamos e na qual nos expressamos, para além da sua incontestável riqueza é também (e, possivelmente por ser tão rica assim) fonte de incompreensão ou dificuldades várias de comunicação entre os seus falantes.

A presença regular de estudantes oriundos dos diversos lugares do mundo pertencentes à CPLP na cidade de Coimbra e na Universidade de Coimbra, convoca-nos a estudar as situações, as circunstâncias, os momentos, os casos, as pessoas, as proveniências ou, numa ideia: os modos de apropriação pessoal da língua e de como essa nos determina no modo de ser e estar.

Portugal e Brasil, Portugal e Timor Leste, Portugal e cada um dos Países Africanos de Língua Portuguesa mantêm entre si acordos de cooperação especiais desde o final da ligação colonial, que começou por “unir” todas as pessoas de qualquer dessas paragens no mundo. Portugal foi o Império¹; depois de 1822, o Brasil assumiu-se na sua independência; depois de 1974 todos os lugares em África, antes co-

¹ Nesta reflexão não serão considerados os casos de Macau nem Índia mas, atendendo ao número crescentes de estudantes destas paragens do globo, certamente fará sentido vir a preparar um estudo que contemple essa outra realidade.

lónias portuguesas, passaram a ver-se reconhecidos como Países autodeterminados; Timor Leste, anos depois da saída de Portugal e da invasão pela Indonésia, tornou-se o mais recente País do mundo (corria o ano de 2002). Estas ligações são tão fortes que, mesmo Timor, de onde nos chegam estudantes com muitas dificuldades na Língua, assumiu como Língua Oficial, o Português. Sabemos que este idioma se associou à resistência contra o invasor indonésio, mas não é, necessariamente, a língua em que a população se expressa, contudo é a Língua nacional. Simbolicamente (Eagleton, 2009) este pormenor assume uma relevância incontornável e o trabalho com estudantes provenientes deste lugar do mundo deve manter-se atualizado, mas não é este o momento para dar conta desse outro ramo da investigação. Também cada caso dos diferentes países africanos merecerá aprofundamento (especialmente se tivermos interesse por, por exemplo, a introdução do Crioulo como Língua Oficial de Cabo Verde e o modo como esta importa para os estudantes desse país) mas mais uma vez, este não é o espaço para tratar os avanços, entretanto havidos, no que respeita a este grupo.

Como referido na introdução deste texto, importa apresentar o estado em que está o acompanhamento do caso de estudantes Brasileiros/as na Academia de Coimbra.

Da ligação “entre irmãos” tantas vezes assim descrita que é a relação Portugal-Brasil, quase podemos antever um cenário de dúvida instalada no momento atual. Quando Umberto Eco lançou em Itália (e logo a seguir também em Portugal), a sua obra “Construir o inimigo e outros escritos ocasionais”, estávamos no final de 2011. Da leitura que se fez das páginas deste livro, pode depreender-se que a investigação que antes tinha sido conduzida, muito provavelmente, daria lugar a intrincadas questões. Se em 2004 a UC se propôs promover uma Semana Cultural sob o mote – Abraço Lusófono – e se, nessa altura, algumas interrogações pareceram ficar no ar, assim como suspeitas que ninguém quer tornar dúvidas, ou impressões que cada um pensa ser melhor não escrutinar; daí a não muito tempo, a vida fez-nos perceber que questionar tudo que de Humano possa ser desenvolvido merece assumir-se como empreendimento de valor. Sempre.

“É necessário certo grau de cegueira para poder enxergar determinadas coisas” escrevia Clarice Lispector (1994, p.118). É dessa *cegueira* que nos apercebemos quando se escutam estudantes que nos questionam acerca de tanto que julgávamos terminado mas parece estar a renascer, como sejam, por exemplo, dúvidas quanto ao impacto ainda hoje sensível da colonização; níveis de conhecimento histórico; grau de entrosamento com saberes variados e perspectivas atuais da ciência; modos de ser e estar, e de hábitos de contacto com O Outro para lá das fronteiras nacionais; possibilidade e hábito de contacto com a alteridade... O Brasil, tantas vezes maior que Portugal em superfície, faz-nos contatar com estudantes que trazem hábitos de questionamento e de investigação que estão a exigir uma revisão séria do juízo que anteriormente se fazia dos seus percursos académicos e das suas expectativas de realização na academia portuguesa. Convocam-nos, por exemplo, a ponderar questões de organização dos cursos, organização de planos de trabalho e temas; mas convocam-nos especialmente a rever quem somos na relação com eles e elas que julgávamos conhecer e compreender e por quem assumíamos ser conhecidos/as e compreendidos/as. Sim, à superfície, compreendemos-emos mas o entendimento profundo está longe de acontecer se atendermos ao que tantos relatos já recolhidos mostram.

Façamos uma nova deriva no tempo e regressar a 1989, ano em que chegava ao público uma obra, de um muitíssimo ilustre Professor de psicologia social da Universidade de Coimbra, de seu nome Álvaro Miranda Santos. Nesse trabalho, podemos encontrar estudos e considerações de uma atualidade que nos fazem, muito recorrentemente, a ele voltar. A ideia de que “a personalidade expressa-se, ou seja, manifesta-se por uma dinamicidade específica” (1989, p. 352), e que a afetividade tem uma importância crucial nesta expressão, será bom guia para a análise da problemática aqui tratada: o estudo das ligações entre “irmãos”, entre povos, que se veem referidos como que sob um elo de afeto incontornável. Porém, sabemos o quanto o afeto (facilita e) dificulta a expressão objetiva das relações. Então, assumindo que a ideia de afeto, aqui, se prende com o valor (“a valoração”) atribuído a cada elemento em apreço, em seriação em termos de importância, voltamos a Santos: “Valorar o real segue e tantas vezes acompanha a

análise do mesmo real. (...) Ao passo que a análise nos mostra o real enquanto real, um real que nos deixa indiferentes, que não nos afeta, a valoração traduz-se pelo estabelecimento duma hierarquia entre os elementos, as correlações, as referências, etc. de cada realidade.” (p. 353). É dessa análise e dessa valoração que se conta em seguida.

Ainda a ideia de Colónia – Ou um assunto silenciado

Ainda que numa obra referente a Timor, o autor Thomas (1975) lembrava que qualquer descolonização não implica a anulação dos efeitos da colonização, explicando que, a partir desse processo, cada país teria de recuperar a sua identidade. A propósito desta leitura, em Ferro (2010) apresenta-se a justificativa para não incluir o caso do Brasil na circunstância da análise da relação bilateral ainda assente no silenciamento acerca do processo de descolonização, dado tratarem-se de países soberanos há bem mais de um século e meio. Contudo, e como já antes se enunciara, as demandas trazidas pelo grupo de estudantes do Brasil em 2004-2009 não eram as mesmas que as que este grupo de estudantes procedentes do Brasil agora (2018) traz: a consciência crítica, o pensamento político, o desenvolvimento educacional que nestes novos/as estudantes se verifica convoca um potencial de discussão que, muitas vezes, é recebido mais com estranheza que com cordialidade e disponibilidade para o debate. Por exemplo, e pensando na noção de identidade há poucas linhas atrás referida, pode perspetivar-se essa construção como uma tarefa que se compreende melhor partindo da conceção de André (2005, p. 111) quando escreve “é necessário começar por questionar, em termos antropológicos, sociológicos e políticos, o próprio conceito de identidade”. Esta afirmação, da melhor compreensão da importância do constructo, prende-se com os saberes oriundos de África e do Brasil. pelo contato com tantos grupos de estudantes que discutem estas noções, a identidade de cada um/a é sempre intrinsecamente conectada com a de todos/as os/as outros/as.

Pensando ainda no protagonismo das diferentes nações, no que diz respeito a assuntos que a todos importarão, a própria Comunidade de Países de Língua Portuguesa foi fundada a partir de um convite dirigido pelo presidente do Brasil, em 1989, a todos os Chefes

de Estado de cada um desses países. Anteriormente à constituição da CPLP (em 1996) tinha sido criado o Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP) como organismo que visaria a promoção e difusão da Língua. Curiosamente, é também mais frequente serem estudantes do Brasil a assumir a importância da língua. Estes dados fazem pensar se, pelo facto de as pessoas em Portugal, tenderem a deixar de falar sobre o passado, isso as poderá levar a deixar de lembrar/cuidar o que foi esse mesmo passado. Se, por em Portugal se tender a silenciar diferentes temas críticos, da vida coletiva, mas também da história privada, não estarão as pessoas a esquecer leituras e compromissos com a vida (Gil, 2004)? Se não se cuida e não se conhece de onde se vem e como se foi, como podem, então, ser e estar estes/as cidadãos/ãs pouco atentos/as a quem e como foram? Como se joga o futuro com indivíduos silenciados há tanto acerca de um tema que implica a todos: De onde viemos e como aqui viemos chegar, para onde queremos ir e como nos predispomos a lá chegar? “Tudo para nós está em nosso conceito do mundo; modificar o nosso conceito do mundo é modificar o mundo para nós.” (Soares, 2001, p. 175). Talvez a presença tão numerosa de indivíduos oriundos do Brasil nos convoque, finalmente, a pensar quem somos. Importará, para isso, que nos disponhamos a olhar para nós como unos, e simultaneamente a olhar para nós como coletivo. Que as questões trazidas para a academia sejam postas ao serviço de todos/as é o nosso desígnio.

Para quê falar de algo que “já passou”? – Os relatos de 20 estudantes do Brasil em Coimbra no ano letivo 2017/18

Bernardo Soares, no Livro do Desassossego, afirma “Se alguma coisa há que esta vida tem para nós, e, salvo a mesma vida, tenhamos que agradecer aos Deuses, é o dom de nos desconhecermos: de nos desconhecermos a nós mesmos e de nos desconhecermos uns aos outros.” (...) Entendemo-nos porque nos ignoramos.” (2001, p. 251). José Gil acicata a recatada forma de ser e estar portuguesa quando lembra que esse modo de estar instalado conduz à incapacidade, ou ao medo de cada um/cada uma se inscrever na vida. É o mesmo autor que lembra que “(tão ao gosto português de pensar) – melhor, visa-se um modo *sincrético* de pensamento. Por isso pensamos tão pouco, e de

forma tão rotineira, geral e superficial.” (Gil, 2004, p.57). Tentemos combater este modo e façamos o caminho da revisão de conclusões:

Das entrevistas em Ferro (2010) devia ter sobressaído o facto de diversos sujeitos participantes terem produzido considerações como “Coimbra é muito bom!... mas também pode ser horrível...” (p. 165) ou, por parte das participantes de sexo feminino, afirmações como “... há muito senhorio que porque a pessoa é do Brasil já veio como prostituta ou assim... isso é horrível, já viu?” (p. 195). Especialmente porque se tratavam de estudantes mais jovens que este grande grupo que agora há na Universidade (muitos estudantes de pós-graduação e de doutoramento, mas muitos de graduação). De facto, em 2010 considerámos que as reflexões em torno da (des)colonização não precisariam necessariamente de incluir os casos brasileiros quando, nos tempos que agora vivemos, este é um dos assuntos com mais investigadores interessados e estudante implicados na busca de respostas para os problemas que enfrentamos.

Dados de 2018 em análise

Convidou-se cada participante a elaborar um relato (uma narrativa pessoal) a partir da seguinte proposta – Por favor, descreva as suas impressões em relação a Portugal (pessoas, Instituições, circunstâncias especiais, a vida em geral) e conte, pelo menos, uma situação que tenha vivido com muito prazer e outra, pelo menos, onde tenha experimentado incompreensão ou angústia.

Como já antes referido, os dados foram obtidos num sistema de “bola de neve” e, neste momento, o material tratado diz respeito às narrativas das 20 pessoas que inicialmente colaboraram. Este grupo foi composto por indivíduos de diferentes Faculdades da UC, 13 estudantes em pós-graduação (8 sexo feminino e 5 sexo masculino) e 7 estudantes de 1º ciclo (5 sexo feminino e 2 sexo masculino).

(1) Sobre o modo de ser português há unanimidade, todas as narrativas referem a população portuguesa como “mais fechada”, “menos calorosa mas simpática”, mas há também registos de afastamento, 3 estudantes de 3º ciclo, 1 estudante do 2º ciclo e 1 estudante do 1º

ciclo, do sexo masculino, apontam circunstâncias que os levaram a sentir a população portuguesa como “desconfiada”, “desagradável”, ou mesmo “xenófoba”.

Por outro lado, 3 estudantes do sexo feminino reportaram situações onde sentiram “machismo chocante” da população da cidade. Também a forma de assumir igualdade de género por parte das mulheres portuguesas recebeu alguns reparos, 6 das 8 estudantes de pós-graduação, consideram que a igualdade de género é algo menos notório e menos assumido em Portugal que no Brasil; sobre este assunto também 2 estudantes do sexo masculino e de pós-graduação reportam uma constatação “as mulheres portuguesas são menos reivindicativas que as brasileiras”.

(2) A propósito das dificuldades sentidas, os relatos vão dos aspetos climáticos à relação com O Outro, quer seja um Outro Português/esa ou um Outro de outra proveniência: todos os relatos fazem referência às diferenças de temperatura, luz, comida, hábitos de convívio, formas de estabelecer relação, aspetos ligados à prática religiosa, etc., mas o que mais importa são os casos onde, estes participantes, descrevem ter experimentado momentos de alguma ou profunda impossibilidade de se fazerem entender ou de entenderem O Outro, enquanto estabeleciam um encontro na Língua Portuguesa.

Uma estudante de pós-graduação refere “um abismo cultural” como possibilidade em Portugal. Esse relato, contudo, deve-se a uma situação particular e tem a ver com a ligação a uma escola para a infância. A filha desta estudante de doutoramento frequentava uma creche e o modo como esta criança foi cuidada nessa escola levou a mãe (e o pai, também ele estudante de doutoramento mas não parte deste primeiro bloco de participantes) a retirar a filha da instituição por considerar que ali as pessoas tinham sido incapazes de “reconhecer a dificuldade da X em compreender a sonoridade da língua, dos modos de interação, de aconchego, de acolhimento, em suma...”.

7 das 13 estudantes do sexo feminino reportaram alguma dificuldade antecipada para a morada, dificuldade que anteviam pela pronúncia

que as “denunciaria” como brasileiras e pelas histórias que já antes tinham escutado acerca da possibilidade de sobre elas recair o preconceito das atividades ilícitas.

Também 1 dos participantes do sexo masculino se referiu a possíveis problemas quanto a encontrar morada. Este mesmo participante relatou uma ocorrência crítica, em situação de trabalho: Um dia, um colega português alegou ter perdido a carteira no local e, quando questionado o grupo sobre a ocorrência, este estudante conta ter-se sentido “observado como se me escrutinassem...”, pois já antes tinha escutado “piadas sobre o brasileiro malandro...”. Embora acrescenta que reconhece a possibilidade de ter sido apenas uma impressão, de todo modo, esta não deixou de ser profundamente penosa.

(3) Das situações agradáveis contam-se diversos episódios de experiências de quase encontros fraternos, tanto com portugueses como com cidadãos brasileiros em trânsito por Portugal; mas das situações menos boas importa ressaltar aquelas que radicam em evidências de preconceito, como são as narrativas de dois estudantes de pós-graduação.

Um dos relatos dá conta da percepção que o participante tem do modo como recaem os olhares e as atitudes de Portugueses sobre o seu companheiro “que por ser alto e lindo, mas negro, é alvo de muita e frequente suspeição”;

O outro, do modo como um estudante de 3º ciclo se sentiu quase roubado “fui então nesse lugar onde um colega português me tinha falado que encontraria as imagens de que precisava, mas assim que falei – e estou certo que foi porque falei esse meu português acentuado – o preço mudou... o preço foi instantaneamente inflacionado!”.

Uma estudante de 2º ciclo reportou o caso de uma situação que considerou muito penosa quando, em sala de aula, um colega e um professor afirmaram ser “legítimo assumir que possa tratar-se de uma brasileira” quando a imagem que referiam era de uma prostituta. “eu saí gritando com os dois, não é?... aí, o professor me convidou a sair da sala!”

Todos os estudantes e todas as estudantes referem ter conhecimento do levantamento que há uns anos começou a ser feito na Faculdade de Letras da UC sobre casos de xenofobia ou formas menos graves de rejeição. Tanto entre pares como problemas entre docentes e discentes que pudessem radicar em aspetos de proveniência ou nacionalidade. Todos os relatos apontam a necessidade pessoalmente sentida, ou de forma indireta reconhecida, de levar a cabo este trabalho de levantamento e ação sobre os focos para poder debelar o problema: “será importante encontrar as razões na base dessas atitudes xenóforas... afinal, somos povos irmãos ou não?” pergunta-se um estudante de 1º ciclo. “Seria importante acabar com essa impressão que somos menores...” nas palavras de uma estudante de pós-graduação, ou “...a colónia já não é colónia faz tempo, mas nunca vocês pararam para pensar quem mais saiu ganhando com a colonização e quem ficou o explorado, não é mesmo?...” de acordo com um estudante do 3º ciclo.

Para terminar este apanhado de considerações podemos ainda dar conta daqueles casos muito simples, mas que, de tão caricatos, possam ser desconsiderados quando, parece-nos, nada deve ser deixado por ponderar: trata-se aqui dos exemplos de palavras ou conceitos que têm duplos sentidos, outros sentidos, reportam-se a algo distinto conforme se fala o português de Portugal ou o português do Brasil. Palavras como “rapariga” que do lado europeu do oceano nada mais significa que mulher jovem, mas que do lado americano do mesmo mar diz respeito a prostituta; “puto”, que mais uma vez não é nada mais que um garoto em Portugal, mas no Brasil será prostituto ou, quando muito, alguém muito zangado. Poderíamos transcrever um léxico vasto, composto por palavras que nos fariam até viajar no tempo, quer nos reportemos a termos utilizados em Portugal e não no Brasil, ou o inverso; mas muito mais crítico que o caso de cada palavra, é o modo como nos apropriamos da Língua e nela e por ela nos expressamos. Falar Português (de Portugal ou do Brasil) faz-nos ser quem somos e é nesse “ser assim” que se joga a partida vital de nos reconhecermos e darmos a saber. Assim haja vontade de crescer juntos e em intersubjetividade, esse conceito etéreo que, contudo, sabemos capaz de confundir e ultrapassar a própria cognição, nas pa-

lavras de Eagleton (2009). Assim haja tempo de qualidade para que as diferenças possam ser usadas para promoção do desenvolvimento e não, como parece estar a acontecer, para vincar diferenças e por causa destas perpetuar subjugações ou revoltas. É uma escolha. Será uma escolha (Sen, 2006; Gil, 2018). Pois, como lembra Gergen “estou em relação com alguém logo, existo” (2009, p. vi).

Assumir um papel no mundo – Repensar os discursos e as ações

“Nós não somos do século d’inventar as palavras. As palavras já foram inventadas. Nós somos do século d’inventar outra vez as palavras que já foram inventadas” (Almada–Negreiros, 1993, p. 20). Almada-Negreiros, o português nascido em São Tomé e Príncipe que ajudou a revolucionar as artes e a cultura em Portugal, dizia também que quando nascera já as palavras que salvariam o mundo estavam todas inventadas, mas faltava isso precisamente: salvar o mundo. Pode parecer abusivo afirmar a possibilidade de “salvar o mundo” num trabalho tão restrito quanto este aqui apresentado, mas se assumirmos que tudo começa na educação, e que a educação encontra maior palco de ação no ensino superior, importa que as Escolas, que as pessoas todas nas Escolas, assumam a urgência de se inscreverem (Gil, 2004) na vida como capazes de ser indivíduos, certamente, mas indivíduos que encontram o seu sentido no ser e estar como parte de um coletivo, um coletivo tão imenso quanto a humanidade é.

Gergen (2009) lembra que a disseminação do saber provoca necessariamente alterações sociais e da organização das comunidades. Para cumprir este desígnio, há um projeto de trabalho em curso que procura abordar, todos os anos, cada grupo de novos estudantes da CPLP com um enfoque especial sobre o grupo oriundo do Brasil, e acompanhar a sua chegada à realidade portuguesa, revisitando expectativas e perspetivando possibilidades de realização; a) Trabalhar juntos os aspetos da comunicação e das diferenças culturais, perspetivar estas diferenças como oportunidades de crescimento; b) Conhecer O Outro como modo de me conhecer a mim – trabalhar a alteridade, promover a Hospitalidade tal como Derrida a descreve (Zagalo, 2006); c) Gerir as emoções e ponderar os afetos na senda do desenvolvimento de interações sãs; d) Rever métodos de estudo e trabalho;

- e) Acompanhar os casos de maior necessidade de suporte social; f) sustentar a criação de redes inter e extra grupos de pertença nacional;
- g) Querer conhecer e ser reconhecido.

Faltará assumir a necessidade de questionar estereótipos, de desmontar preconceitos e redefinir plataformas de convívio e desenvolvimento num tempo e espaço comuns? Estas são tarefas que, em teoria, se apresentam muito simples, mas que demoram a ser efetivadas. Desde Allport (1954–1979) que sabemos que não basta por em contato as pessoas e os grupos, é necessário promover o entendimento (mútuo).

Entretanto mais relatos têm chegado, e está a ser conduzido um estudo aprofundado sobre os temas que já emergiram e outros aspetos que pensamos poder vir a abordar.

Neste momento, o contato com estudantes vai prosseguindo e prepara-se a constituição de grupos de acompanhamento e dinamização de encontros e atividades (Gergen, 2009). Pretende-se que estes grupos se organizem de forma a estar em continuidade de ano para ano, pois desse modo será possível colmatar as faltas denunciadas a cada levantamento de questões. Fica apenas em projeto a necessidade de alargar este tipo de abordagem ao corpo docente (Nussbaum, 2011), pois se a diversidade é um ganho para aqueles que têm no Ensino Superior apenas uns anos de vida de encontro, a diversidade pode ser perspectivada e assumida como um potencial de desenvolvimento extraordinário para quem no Ensino Superior encontra grande parte da sua vida: os docentes, precisamente.

Reconhecemos as palavras de Spivak, em Bebiano (2014, p. 379) que “todo o saber é um não saber”, mas que o que importa é o processo de ir fazendo, ir vivendo, ir conhecendo. Este é também um trabalho que assim se perspectiva, em permanente desenvolvimento. Nunca nada estará conhecido para sempre no que ao Humano diz respeito. E ainda bem.

Referências

- Agamben, G. (2015). *Estado de exceção*. (Trad.: Miguel Freitas da Costa). Lisboa: Edições 70.

- Almada–Negreiros, J. (1993). *A invenção do dia claro*. (2ª Ed.). Sintra: Colares Editora.
- Allport, G. (1954). *The nature of prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- André, J. M. (2005). *Diálogo intercultural, utopia e mestiçagens – em tempos de globalização*. Coimbra: Ariadne Editora.
- Appadurai, A. (2004). *Dimensões culturais da globalização – A modernidade sem peias*. (Trad.: Telma Costa). Lisboa: Editorial Teorema.
- Araújo, E. R., & Silva, S. (2014). Ecos do tempo. A mobilidade de investigadores e estudantes brasileiros em Portugal. *Sociologia*. Porto Alegre. 16 (37), 218-250. Retrieved Novembro 5, 2018, from www. URL: https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/38992/1/EA_2014.pdf
- Arnett, J.J. (2004). *Emerging adulthood – The winding road from the late teens through the twenties*. New York: Oxford University Press.
- Bebiano, A. (2014). Gayatri Chakravorty Spivak: a teoria como prática de vida. (378 – 396). In UNIPOP (Org.). *Pensamento crítico contemporâneo*. Lisboa: Edições 70.
- Caraça, J. (2001). Bento de Jesus Caraça: Cem anos pela fraternidade. *Gazeta de Matemática*. 141, 5-6.
- Charmaz, K. (2000). Grounded Theory: objectivist and constructivist methods. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research* (pp. 509 – 536). London: Sage.
- Cosmin Ionut, N., & Costa Araújo, H. (2018). Migration and education: A narrative approach to the experience of foreign students in Portugal. *London Review of Education*. 16 (2), 308-324. DOI:10.18546/LRE.16.2.10
- Eco, U. (2011). *Construir o inimigo – E outros escritos ocasionais*. (Trad.: Jorge Vaz de Carvalho). Lisboa: Gradiva.
- Eagleton, T. (2009). *Trouble with strangers. A study of ethics*. Chichester, West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Feldman-Bianco, B. (2001). Brazilians in Portugal, Portuguese in Brazil: Constructions of sameness and difference. *Identities*, 8, 4, p. 607-650. DOI:10.1080/1070289X.2001.9962710.
- Ferreira, J. A., & Ferreira, A. G. (2001). Desenvolvimento psicológico e social do jovem adulto e implicações pedagógicas no âmbito do ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. 35 (3), 119-159.
- Ferreira, J. A., & Jorge, M. (2008). Para a compreensão da adultez emergente em Portugal. *Psychologica*. 48, 159-173.
- Ferro, M.J. (2010). *Teoria crítica e aconselhamento: para uma intervenção multicultural com os Estudantes da Cooperação na Universidade de Coimbra*. TD FPCEUC. Retrieved Setembro 3, 2018, from <http://hdl.handle.net/10316/14536>
- Franco, E. G. (2016). *Envolvimento e adaptação académica e psicossocial dos estudantes brasileiros na Universidade de Coimbra*. TM FPCEUC. Retrieved junho 1, 2018, from <http://hdl.handle.net/10316/35397>
- Gergen, K. J. (2009). *Relational Being: Beyond self and community*. New York: Oxford University Press.
- Gil, J. (2004). *Portugal, Hoje. O medo de existir*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Gil, J. (2018). *Caos e ritmo*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded Theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.

- Handcock, M. S., & Gile, K. J. (2011). On the concept of snowball sampling. *Sociological Methodology*, 41, (1), 367-371.
- Levinas, E. (2005). *Entre nós: ensaios sobre a alteridade*. (Trad. Pergentino Privatto, 2ª Ed.). Petrópolis: Vozes.
- Levinas, E. (2011). *De outro modo que ser ou para lá da essência*. (Trad. José L. Pérez, Lavínia L. Pereira). Lisboa: Centro de Filosofia Universidade de Lisboa.
- Lispector, C. (1994). *Perto do coração selvagem*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Lunard, L. M. (2016). *Adaptação académica e psicossocial e bem-estar subjetivo dos estudantes brasileiros na Universidade de Coimbra*. TM FPCEUC. Retrieved junho 1, 2018, from <http://hdl.handle.net/10316/35398>
- Nussbaum, M. C. (2014). *Educação e justiça social*. (Trad.: Graça Lami). Ramada: Edições Pedagogo.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating capabilities. The human development approach*. Cambridge: Harvard University Press.
- Romano, V. (2006). *A formação da mentalidade submissa*. (Trad.: Rui Pereira) Porto: Deriva Editores.
- Rosas, F. (2018). *História a história – África*. Lisboa: Tinta da China.
- Santos, A. M. (1989). *Expressividade e personalidade – Um século de psicologia*. Coimbra: Atlântida.
- Sen, A. (2007). *Identity & Violence – The illusion of destiny*. London: Penguin Books.
- Soares, B. (2001). *Livro do Desassossego*. (R. Zenith, 3ª ed.). Lisboa: Assírio & Alvim.
- Thomas, L. (1975). *O problema político de Timor*. Braga: Intervenção.
- Wuest, J. (2012). Grounded theory: The method. In. P. Munhall (Ed.) *Nursing research: A qualitative perspective*. (pp. 239-272). Sudbury, MA: Jones & Bartlett.
- Zagalo, G. (2006). Hospitalidade e soberania – Uma leitura de Jacques Derrida. *Revista Filosófica de Coimbra*, 30, 307-323.

Parte 2
Competência para o Sucesso
em Ambientes de Diversidade

Capítulo 5

Ana Martín-Romera

O ensino e a aprendizagem no núcleo da melhoria do Ensino Superior: as competências e a formação pedagógica do corpo docente

A transformação das universidades por exigência do processo Bolonha determinou novas metas que abrangem o curriculum, a docência e o trabalho de alunos e de professores, tendo surgido um conjunto de desafios para o âmbito universitário, referidos por Euler (2015) através de algumas questões:

Como se pode estabelecer a coerência entre as cadeiras no âmbito de um curso? [...] Como pode ser aumentada a interação e o foco da docência no aluno? Como se pode promover o desenvolvimento da competência pedagógica nos docentes em tempos de aumento de responsabilidades? (p. 151).

Tal como qualquer processo de mudança, assumir estes desafios exige reformas não apenas a nível estrutural, relativamente ao funcionamento das instituições, mas também “cultural” – formas herdadas de fazer ou de mentalidade –, como do corpo docente como dos alunos, que alterem qualitativamente os métodos de ensino e de aprendizagem (Bolívar, 2007). Ao exposto junta-se, como resultado da inovação tecnológica das últimas décadas, o surgimento de novos cenários formativos, que originam um panorama diverso no que respeita aos recursos, espaços e elementos que intervêm na formação. Eis os motivos pelos quais as propostas de melhoria, neste contexto, assentam no desenvolvimento de atos focados na melhoria da qualidade do “ensino e da aprendizagem”, considerando-se que são as que mais contribuem para a dar resposta aos mencionados desafios (Euler, 2015).

Apostar pela referida melhoria requer liderança e a adoção de uma “visão partilhada”, por parte das autoridades universitárias e públicas envolvidas, que leve a apostar pelo desenvolvimento de ações completas, de forma a tornar real a adoção de novas formas de aprendizagem e de ensino, tais como as seguintes (European Commission, 2014): apoios e subsídios necessários para dar resposta às necessidades formativas dos alunos (incentivos financeiros), corpo docente capacitado, integrar de forma mais efetiva os cursos abertos online, apoios para o desenvolvimento da mobilidade nacional e internacional e o seu reconhecimento, etc.

Esta abordagem, “centrada no ensino e na aprendizagem”, determina a necessidade de dar resposta a um cenário profissional que é caracterizado pela diversidade, não exclusivamente centrada no aluno, mas também na variedade de profissionais com os quais será necessário colaborar, com as funções a desenvolver e as instituições com as quais trabalhar (Sebastián & Scharager, 2007). Esta situação requer, do docente, o desenvolvimento de um perfil docente mais amplo, que não se restrinja à aula, dando lugar a diferentes elementos que a influenciam, e com origem noutros cenários de atuação profissional. Tal como o analisou Mas & Olmos (2012) no Espaço Europeu de Educação Superior (doravante, EEES): “[...] exige do docente universitário a competência para conhecer, compreender, comunicar, relacionar-se, gerir e ensinar na e para a diversidade” (p. 171).

Isto exige habilitações pedagógicas adequadas. No entanto, apesar da relevância que a formação pedagógica do corpo docente assume, esta não adquiriu a relevância que deveria no âmbito da agenda política, tendo os esforços para a regular e sistematizar sido escassos.

Atendendo a esta situação, ao longo deste capítulo pretendemos responder a um conjunto de questões relevantes para estabelecer quadros de referência sobre a definição de possíveis ações de melhoria, concentradas na atuação e na formação do corpo docente: quais são as competências profissionais que são exigidas por um novo panorama formativo? Que formação docente se revela necessária? Que estratégias formativas se podem desenvolver?

Um modelo docente para acolher a diversidade

O perfil profissional docente foi ponderado a partir de diversas perspectivas, dependendo do conceito de ensino, da forma de compreender as práticas educativas, das funções do docente e do seu desenvolvimento profissional, definido em determinado momento (Gimeno, 1997, PopKewitz, 2015). Se tivermos em consideração o contexto universitário, este foi definido fundamentalmente de acordo com três funções: investigar, oferecer formação e servir a sociedade. No entanto, as maiores oportunidades de desenvolvimento profissional habitualmente estão relacionadas com a primeira; por seu turno, as destinadas à docência continuam a ser “a metade descuidada” (Marentic & Lavric, 2015).

Nas últimas décadas, o perfil do docente tem vindo a passar por um período de transformação e de mudança, devido às novas condições que perfilham os contextos profissionais nos quais têm vindo a atuar. Algumas análises que tem vindo a ser desenvolvidas sobre estas condições (European Commission, 2016; Marentic & Lavric, 2015; Sebastián & Scharager, 2007) demonstram que se encontram inseridos num contexto caracterizado por constantes avanços científicos e tecnológicos, que exige uma formação compreendida em termos de *Lifelong learning* e, por seu turno, enfrentando problemas sociais, económicos e ecológicos cada vez mais diversos. O panorama atual revela um contexto caracterizado pela diversidade a vários níveis:

Sistemas educativos massificados, aos quais recorrem alunos com diversos perfis no que respeita às motivações de acesso e aprendizagem, tornando ainda mais complexa a tarefa docente. Do ponto de vista da filosofia do EEES pretende-se favorecer um estilo de aprendizagem profundo. No entanto, nem todos os alunos querem ou trabalham nesse sentido. Isto pode levar a cair no erro de fomentar um modelo de ensino para um tipo de aluno, esquecendo os princípios de apoio na diversidade.

Alunos caracterizados pela diversidade das dimensões individuais (género, origem étnica e cultural, capital cultural, incapacidades, competências), devendo tornar-se visíveis e nor-

malizarem-se, como parte da heterogenia a que as instituições devem dar resposta.

Uma forma de compreender a diversidade respeita aos “acadêmicos”, evidenciando a pluralidade ao nível de formação, experiência, vinculação institucional e qualidade, dando lugar à diversidade de perfis (investigador, professor, académico), em muitos casos atendidos por um mesmo profissional, fazendo da sua tarefa um trabalho diverso e exigente.

De forma geral, estamos perante um processo de crescente internalização e globalização, que pressupõe um aumento crescente da mobilidade internacional, juntamente com a exigência de um contexto digitalmente ligado. Isto criou uma ânsia das instituições em oferecer o “melhor produto”, criando diferenças ao nível da acreditação de competências, o que se apresenta como algo um pouco confuso, num contexto em que o modelo é o da uniformização de títulos.

A nível social, destacam-se os diversos pedidos de profissionais e de habilitações que decorrem dos sectores produtivos nos quais trabalharão os futuros profissionais formados no Ensino Superior.

Todas estas características apresentam-nos um panorama em que a diversidade poderia ser concebida, ao mesmo tempo, como problema e oportunidade¹. Compreendê-la a partir desta última, requer do corpo docente o desenvolvimento de novas e diversas funções, não exclusivamente centradas em dar cumprimento às exigências de qualidade nas suas investigações e à gestão dos seus processos, mas devendo ainda concertar-se com uma docência de qualidade, configurada por um modelo muito distinto do que caracterizava o ensino no século XIX.

¹ Segundo Sebastián e Scharager (2007) a diversidade como problema determina uma condição que dificulta o funcionamento normal da instituição, ao colocar um conjunto de exigências que esta não é capaz de satisfazer, podendo determinar a não satisfação das exigências sociais para com a mesma. A diversidade como oportunidade para o progresso (ao nível do desenvolvimento e da aprendizagem) das instituições, com origem nas novas exigências que convidam ao desenvolvimento de novas competências para os atores envolvidos.

Realizar uma generalização sobre o perfil docente necessário para dar resposta ao panorama anteriormente definido não é uma tarefa simples, no entanto, isso não impede que as universidades disponham de guias orientadores para a definição das ações formativas que respondam às necessidades reais e existentes. No seguinte ponto tentaremos abordar o aspeto referido anteriormente.

Funções e competências para apoiar a diversidade

É necessário começar por definir e por concretizar o conceito de competência, do qual se poderá partir para uma definição de um perfil tão complexo e, em forte medida «desconhecido», como o é o do professor universitário. A sua relevância assenta no facto de que o referido conceito permite estabelecer um ponto de partida onde refletir acerca da abordagem do seu desenvolvimento profissional (Marentic & Lavric, 2015).

Se analisarmos o panorama profissional, afigurar-se que, a nível prático, a competência deve ser compreendida como um “comportamento estratégico” (Jonnaert, Barrette, Masciotra & Yaya, 2008; Perrenoud, 2012), concebida como um desempenho ajustado às exigências do contexto (Guasch, Alvarez & Espasa, 2010). A partir deste conceito, o professor é quem determina e configura o conteúdo das competências necessárias para atingir o êxito nos contextos profissionais em que opera. As competências profissionais definem-se como “um conjunto de conhecimentos combinados a partir de uma aproximação contextual e dinâmica, cuja mobilização ou ativação numa situação e num determinado contexto levam a desenvolver, de forma notável, uma função própria do referido perfil profissional” (Mas & Tejada, 2013, p. 1999).

Definir o papel docente atual requer a consideração das competências docentes que surgem das novas circunstâncias profissionais, que derivam dos contextos nos que o profissional opera (ibidem, 2013): a) ambiente socio-laboral, b) institucional, e c) aula. Num ambiente de incerteza, de diversidade e de alterações contínuas, é difícil estabelecer um consenso sobre um referencial de competências. Embora seja possível possuir todas as competências que lhe são atribuídas,

torna-se necessário chegar a um consenso sobre um perfil de competências mínimo que seja a referência para desenvolvimento de atos de formação (Mas & Tejada, 2013). À luz da concepção de competência adotada, cada profissional selecionará aquelas que considerar necessárias para o desenvolvimento das suas funções. Vejamos algumas propostas.

Propostas governamentais

Neste capítulo apresentamos algumas propostas com origem em organismos europeus. A esse respeito, Sánchez-Tarazaga (2016) apresenta uma análise exaustiva e crítica de cinco propostas, algumas das quais abordaremos em seguida: Eurydice, Comissão Europeia, *Finnish Institute for Educational Research* e OCDE.

Estamos perante propostas construídas a partir de quadros teóricos diversos, mas que coincidem na caracterização de um perfil que supera a visão tradicional da profissão, concentrada no domínio da matéria e na sua capacidade para a transmitir, sendo caracterizada por outras competências que dão conta do conjunto de cenários profissionais. A Comissão Europeia (2006) apresenta um perfil tendo em consideração o seguinte: trabalhar com outros; trabalhar com o conhecimento, com a tecnologia e a informação; e trabalhar com e na sociedade.

Deve ainda destacar-se a análise que a autora efetua relativamente à *Finnish Institute for Educational Research* (FIER, 2010), que define as competências profissionais do docente europeu do século XXI, em todos os níveis de educação, em oito grupos: relacionadas com a disciplina, didáticas, integração teoria e prática, cooperação e colaboração, garantia de qualidade, mobilidade, liderança e aprendizagem contínua e permanente. Deve destacar-se alguns dos resultados do referido projeto: as competências mais valorizadas pelos participantes são as disciplinares, seguidas das pedagógicas, especialmente habilidades relacionadas com o ensino em aulas heterogêneas, devido ao significativo aumento de alunos distintos; não foram assim tão valorizadas as restantes, como o fomento da mobilidade e a liderança para o estabelecimento de relações institucionais e na própria instituição e

o apoio ao desenvolvimento profissional do corpo docente; as quais, de acordo com o relatório, deveriam ser potenciadas nos programas formativos.

Literatura especializada

A revisão de um conjunto de trabalhos que se destinaram ao estudo e à definição das competências do professor universitário (e.g. Bain, 2007; Mas & Olmos, 2012; Prieto, 2012; Zabalza, 2007), apresenta-nos um panorama similar às propostas anteriores, demonstrando um maior nível de especificidade. Muitos destes definem a ação docente centrada na atuação na aula e na dimensão rigorosamente didática, destacando-se a sua importância para a prossecução de excelentes resultados (e.g. Abadía et al., 2015; Valerio & Rodríguez, 2017).

Deve dar-se destaque do estudo realizado por Bain (2007), destinado a definir o que caracteriza os melhores professores universitários, em termos de alcance de excelentes resultados. Captura “a sabedoria coletiva de alguns dos melhores professores (...), para registar não apenas o que fazem, mas também o que pensam e, sobretudo, para iniciar uma caracterização das suas práticas” (p. 14). Algumas características são:

Conhecem extremamente bem a sua disciplina e estão atualizados no que respeita aos últimos desenvolvimentos nas suas áreas.

Possuem, no mínimo, uma compreensão intuitiva da aprendizagem humana. Possuem uma conceção construtivista da aprendizagem.

Tratam as suas aulas, as suas discussões programadas, as suas sessões de resolução de problemas e os restantes elementos de ensino como esforços intelectuais formais.

Esperam mais dos seus alunos.

Os métodos variam. Procuram criar um «ambiente para a aprendizagem crítica natural», na qual aprendem a enfrentar problemas importantes, atrativos e intrigantes.

Demonstram confiança nos seus alunos.

Têm programas sistemáticos de avaliação, evitam julgar os seus próprios resultados com regras arbitrárias.

Estudos recentes, que recolheram a opinião dos alunos sobre as competências e as características do professor (e.g. Bueno, Ubieto & Abadía, 2017; Valerio & Rodríguez, 2017), demonstram que as mais valorizadas são as que respeitam à instrução e à motivação, independentemente da área de conhecimento em que se está a formar, e que o que caracteriza um docente facilitador da aprendizagem são aspetos fortemente relacionados com o âmbito pessoal (bom comunicador, atitude entusiasta e empatia) e práticas docentes que relacionam teoria e prática. Se atendermos às exigências profissionais da integração europeia, estes resultados revelam-nos a necessidade de o corpo docente desenvolver competências para tornar real a transmissão didática e a relação entre a realidade profissional e a formação.

Uma definição mais global e centrada nas diversas funções docentes (em contextos presenciais e virtuais), encontramos-as noutros trabalhos como o de Ruiz-Corbella & Aguilar-Feijoo (2017), que define um conjunto de competências do tipo **transversal** e **específico**, estas referentes a quatro funções: i) docência, atendendo a tarefas de reflexão e planeamento, desenvolvimento da docência, bem como a avaliação das aprendizagens e da docência; ii) investigação, atendendo ao desenho, desenvolvimento, avaliação e difusão da ciência e a investigação aplicada à melhoria da atividade docente; iii) vinculação para com a sociedade, extensão universitária; e, iv) gestão institucional. As **transversais** dividem-se em duas dimensões: uma, referente ao âmbito pessoal, que determina um compromisso com a instituição, relativamente às normas e aos seus deveres éticos e um compromisso com a tarefa docente; outra, referente ao âmbito interpessoal, definida pela colaboração profissional e estabelecer metas comuns.

Uma análise mais pormenorizada das propostas, a qual não apresentamos por questões de espaço, leva-nos a realizar uma reflexão sobre a dimensão de competências requeridas para o exercício da função “docente”, em contraposição à valorização que lhe é dada nos processos de formação e promoção profissional, sendo subestimadas relativamente à “investigadora”.

Atualmente, e após uma análise mais exaustiva das exigências profissionais que acarreta o novo cenário formativo, alguns trabalhos destinaram-se a delinear novas competências docentes, que se relacionam com a atuação docente em ambientes virtuais de aprendizagem colaborativos (Guasch et al., 2010), ou com o desenvolvimento de quadros de referência para avaliar as novas que emergem, como a cultural (Prieto, 2012). A partir de uma perspectiva mais específica, Mas & Olmos (2012) definem as competências para dar apoio à diversidade na aula, insistindo na necessidade de definir uma competência com entidade própria: “competência de apoio à diversidade”, definida como: “a capacidade crítica e reflexiva, a gestão das situações de aprendizagem, a promoção da aprendizagem cooperativa, a comunicação, a melhoria contínua, a detecção de necessidades individuais e de grupo, a tutoria, a orientação e o aconselhamento” (p. 168). Adquire um carácter transversal no conjunto de competências docentes, concretizando--as da seguinte forma (Ver Tabela 1):

Tabela 1 – Especificações para dar apoio à diversidade do ponto de vista da Função Docente

| Competências | Especificações |
|--|--|
| 1. Desenhar o guia docente (...). | Adequar e personalizar o desenho, dando importância à competência avaliadora. |
| 2. Desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem (...). | Promover e implementar a aprendizagem cooperativa. Gerir diversas situações de aprendizagem, dominando diversos suportes e a sua aplicação estratégica. Conhecer os aspetos culturais que favorecem uma relação baseada no respeito mútuo. Dominar e utilizar as novas tecnologias na sua utilização relacional e didática. |
| 3. Coordenar o processo de aprendizagem (...) | Avaliação prévia dos alunos para o desenho de processos de coordenação e orientação adequados e adaptados às suas necessidades. Estabelecer canais de relação e de comunicação adequados com os alunos, sendo a capacidade de escuta ativa a chave. |
| 5. Contribuir ativamente para a melhoria da docência | Refletir sobre as implicações da diversidade na sua atuação docente e possibilidades para melhorá-la, desenvolvendo ações de apoio à diversidade a nível didático e organizativo. |

Apesar da relevância que a função docente adquire, não se deve esquecer que ser docente exige que seja atendido o conjunto de circunstâncias profissionais que têm influência na sua ação (Mas & Tejada, 2013), e que se relacionam com a participação em processos de inovação educativa e juntamente com outros profissionais e instituições. Atendo à importância que estas adquirem para dar resposta às exigências da diversidade, torna-se necessário prestar uma formação e fornecer um reconhecimento que enfatize as competências transversais dos docentes.

Deste modo, para além dos aspetos técnicos, adquirem especial importância as competências pessoais, que se apresentam facilitadoras do respetivo exercício cabal das suas funções. A referida reflexão é-nos oferecida por Pérez García (2017), ao demonstrar-nos um dos trabalhos mais recentes sobre as características do bom professor universitário (Harland, 2017): desafiador do pensamento, conhecedor de cada aluno, criativo, entusiasta, simpático, divertido, bom comunicador, etc. Estes aspetos não devem ser considerados de forma ligeira, mais ainda quando estamos perante um contexto de aprendizagem que tem um elevado impacto no desenvolvimento e na transformação da identidade profissional, e mais importante ainda, pessoal e interpessoal (Gonçalves, 2012).

A formação inicial pedagógica: “requisito” irrenunciável para a qualidade

A universidade constitui a instituição de formação de maior nível, no entanto, a grande maioria do corpo docente entra na carreira universitária sem receber formação pedagógica, e a contínua habitualmente é escassa. O que geralmente é exigido é uma formação com doutoramento ou académica numa determinada disciplina. A qualificação pedagógica constitui uma opção dentro da formação contínua, ficando dependente da vontade de cada professor ou professora. Isto é revelador da crença de que, para ensinar, é suficiente o domínio da matéria é um assunto massificado neste contexto (Imberón, 2012).

Facto é que a formação pedagógica é um requisito “irrenunciável” para o exercício da docência. Embora cada vez existam mais grupos

que declaram a sua necessidade, como fica demonstrado através de um crescente aumento de eventos científicos e atividades formativas a nível local (e.g. Gonçalves, Soeiro & Silva, 2014; Porto & Mosteiro, 2014), pouco se tem avançado num consenso relativamente a medidas políticas reguladoras (Delgado, Casano & Lezcano, 2016). A formação encontra-se enquadrada numa situação paradoxal: embora não exista uma legislação europeia que a regule e determine como requisito obrigatório, a grande maioria das universidades levam a cabo certas iniciativas (Van de Ven, Koltcheva, Raaheim & Borg, 2008). Mais do que orientar-se no sentido de estabelecer quadros comuns, os programas de formação pedagógica na Europa apresentam uma elevada variabilidade no que respeita ao modelo formativo, duração ou agentes envolvidos.

Torna-se necessário contar com planos de formação devidamente justificados por uma análise de necessidades prévia, estruturados por conteúdos significativos e contextualizados, adaptados ao momento de desenvolvimento profissional, ao perfil de competências e ao paradigma educativo atual (Mas, 2011). Para contribuir para este facto, analisamos algumas evidências e propostas.

Um dos aspetos nos quais coincidem alguns dos defensores desta formação, é o carácter sistemático e regulamentado que a deve caracterizar (López, Pérez-García & Rodríguez, 2015; Mas, 2011; Postareff, Lindblom-Ylänne & Nevgi, 2007), e nem tanto o momento e o modelo que a deveria definir. Valcarcel (2003, p. 84-85) opta por desenvolver e implementar um modelo em quatro níveis:

Formação prévia, destinada ao pessoal com possibilidades de iniciar a carreira universitária;

Formação inicial, oferecida aos professores mais recentes;

Formação contínua, destinada a professores com experiência e adaptada às necessidades;

Formação especializada em ensino disciplinar, orientada para aqueles professores universitários com uma longa trajetória profissional.

Marentic e Lavric (2015) fornecem uma análise de formas através das quais os docentes aprendem, indicando que as competências que caracterizam uma docência de excelência não são inatas, mas que exigem uma intervenção educativa. Uma é a aprendizagem *informal*: através da autoaprendizagem, aprendizagem através da experiência ou da imitação dos melhores professores. Maior importância adquire a aprendizagem *intencional*, que requer apoio oficial e deve ser destinada a criar uma abordagem acadêmica para o ensino, tal como oferecendo ações de formação e conferências, assessoria e supervisão, fomentando a investigação sobre o próprio ensino, entre outras.

Em muitos países, a tendência é a orientação para o desenvolvimento de cursos de formação pedagógica. Embora tenham sido questionados devido ao seu impacto na melhoria do ensino e da aprendizagem, existem factos que demonstram que são positivos, especialmente quando são prolongados no tempo (Postareff et al., 2007); não obstante, faltam evidências que permitam afirmar que existe um contributo positivo destes cursos para a docência e que a melhoria não deriva de outras características de tipo emocional ou motivacional (Jarauta & Medina, 2009), ou da experiência (Aškerc-Veniger, 2016).

O estudo de Amber & Suárez (2016) analisa a oferta formativa das 10 universidades melhor posicionadas no contexto espanhol no *Ranking of World Universities*, demonstrando que as principais temáticas sobre as quais versa são a “metodologia”, a “avaliação” e a “tecnologia”, destinada sobretudo a professores com mais de cinco anos de experiência docente. Perante estes resultados, explica-se a necessidade de ampliar as temáticas abordando a inclusão e os cursos para cada momento formativo.

Triadó, Estebanell, Márquez & Del Corral (2014) levam a cabo um trabalho que junta elementos chave para orientar a formação contínua a partir de um modelo de formação em competências. Apresentam um modelo que oferece um cenário formativo completo, identificando três níveis de formação para cada uma das competências e um quadro flexível para que as universidades desenhem as suas ações.

Outros trabalhos (Khatoom, Uzma & Tabassum, 2015; López et al., 2015) demonstram-nos quais são as necessidades formativas do corpo docente, centradas em aspetos que lhes permitam abordar problemas diários na aula, relativamente a metodologia docente, avaliação e ética profissional. Relacionado com o referido, Monereo & Domínguez (2013) enumeram um conjunto de temáticas que deveriam ser integradas na elaboração de um programa formativo, que derivam de considerações realizadas pelo corpo docente (p. 15): a responsabilidade e o compromisso ético, a gestão institucional, o docente como profissional reflexivo, a investigação no ensino, a confiança e o respeito relativamente aos alunos, a autonomia na aprendizagem como finalidade, a avaliação contínua da aprendizagem e no ensino, a análise e a adaptação ao contexto, aprender com e dos colegas, a defesa e o exercício da liberdade da cátedra, a resiliência perante as resistências relativamente à inovação e a criação de uma relação com os alunos de firmeza e, por seu turno, de compreensão.

Postareff e Lindblom-Ylante (2011) exploram o papel das emoções e a confiança em seis perfis docentes, indicando-nos a importância que existe na inclusão das emoções na formação, integrando-as na informação teórica e prática sobre o ensino e a aprendizagem. A explicitação das emoções no decurso da formação torna os professores mais conscientes do seu “eu” docente, dos seus valores, preferências e atitudes na docência, sendo a reflexão o aspeto que o favorece.

Tudo isto nos demonstra a necessidade de que a formação contemple um conjunto de aspetos que definem um novo profissionalismo, mais relacionado com a ideia de desenvolvimento profissional na prática (Imbernón, 2012; Pérez García, 2017): emocionais, sociais e didáticos, no sentido de refletir em e sobre a ação docente, própria e dos outros.

Considerações finais

Constitui responsabilidade das instituições garantir que o seu corpo docente detém um mínimo de competência necessária, que os capacite para dar resposta a esta realidade e às novas circunstâncias que lhes forem apresentadas. É por esse motivo que a formação pedagógica

gica não deveria ser um aspeto imposto, mas sim um elemento natural e instituído do desenvolvimento profissional de qualquer docente (Imbernón, 2012).

Num panorama complexo como o universitário, torna-se necessário desenvolver um maior compromisso com a docência que promova o avanço das universidades e responda, em último caso, aos desafios sociais, potenciando ações reais, destinadas à melhoria da qualidade do ensino e à aprendizagem (European Commission, 2014). É um facto que os desafios que se apresentam para o ensino e para a aprendizagem não podem ser assumidos exclusivamente pelos programas de formação docente, requerendo abordagens que tenham em consideração o desenvolvimento individual e organizativo (Euler, 2015). Se consideramos que o pessoal docente é o principal ator na implementação destas alterações pedagógicas, as autoridades devem responsabilizar-se pela criação do ambiente necessário para tal.

Centrar a melhoria no ensino e na aprendizagem pressupõe uma aposta pela qualidade da docência e pela formação inicial dos futuros profissionais, o que nos deve levar a repensar as relações que se devem estabelecer entre os desafios que nos são impostos pela sociedade, a formação e o desenvolvimento profissional e pessoal dos agentes envolvidos (Turturean, 2012).

Referências

- Abadía, A.R., Bueno, C., Ubieto, M^a.I., Márquez, M^a.D., Sabaté, S., Jorba, H. & Pagès, T. (2015). Competencias del buen docente universitario. Opinión de los estudiantes. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(2), 363-390. doi: <https://doi.org/10.4995/redu.2015.5453>
- Amber, D. y Suárez, C. I. (2016). La formación docente universitaria: claves formativas de universidades españolas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(3), 51-64. Disponível em <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/996>
- Aškerc-Veniger, K. (2016). University Teachers' Opinions about Higher Education Pedagogical Training Courses in Slovenia. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 6(4), 141-161. Disponível em <https://ojs.cepsj.si/index.php/cepsj/article/view/57>
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Universitat de Valencia: Servei de publicacions.
- Bolívar, A. (2007). La planificación por competencias en la reforma de Bolonia de la Educación Superior: un análisis crítico. *Educación Temática Digital*, 9, 68-94. Disponível em <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4856387>

- Bueno, C., Ubieto, M^a.I. & Abadía, A. R. (2017). Opinión del estudiantado de la Universidad de Zaragoza sobre las competencias docentes del profesorado universitario. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 18(1), 76-99. doi: 10.14201/eks20171817599
- Delgado, V., Casano, R. & Lezcano, F. (2016). La formación permanente del profesorado universitario en el EEES: Un estudio en la Universidad de Burgos. *@tic. revista d'innovació educativa*, 17, 30-40. doi: <https://doi.org/10.7203/attic.17.9105>
- Euler, D. (2015). Mejorar las competencias docentes del profesorado universitario es necesario, ¡pero la innovación sostenible requiere algo más! *Educar*, 51(1), 149-165. doi: <https://doi.org/10.5565/rev/educar.640>
- European Union (2014). *Report to the European Commission on new modes of learning and teaching in higher education*. Luxemburg: Publication Office of the European Union. Disponible em http://cachescan.bcub.ro/2015/19_03/663046.pdf
- Gimeno, J. (1997). *Docencia y Cultura Escolar*. Buenos Aires: Ideas.
- Gonçalves, S. (2012). Impacte do ensino superior no desenvolvimento psicossocial do estudante: revisão de estudos. *Educação, Porto Alegre*, 35(3), 434-443. Disponible em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5313>
- Gonçalves, S., Soeiro, D. & Silva, S. (2014). Advancement of teaching in higher education: A Portuguese Project. In P. Boyd, A. Szplit & Z. Zbróg (Eds.), *Teacher educators and teachers as learners. International Perspectives* (pp. 75-95). Kraków: LIBROM.
- Guasch, T. Alvarez, I. & Espasa, A. (2010). University teacher competencies in a virtual teaching/learning environment: Analysis of a teacher training experience. *Teaching and Teacher Education*, 26, 199-206. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.018>
- Harland, T. (2017). *Enseñanza universitaria*. Madrid: Morata.
- Imbernón, F. (2012). La formación del profesorado universitario: orientaciones y desorientaciones. Las prácticas de formación del profesorado universitario. En J.B. Martínez (Coord.), *Innovación en la universidad. Prácticas, políticas y retóricas* (pp. 85-104). Barcelona: Graó.
- Jarauta, B. & Medina, J.L. (2009). La formación pedagógica inicial del profesorado universitario: repercusión en las concepciones y prácticas docentes. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2, 357-370. Disponible em <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3390>
- Jonnaert, P., Barrette, J., Masciotra, D. y Yaya, M. (2008). La competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(3). Disponible em <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART3.pdf>
- Khatoom, S., Uzma, N. & Tabassum, F. (2015). Perceived Effectiveness of Professional Development Programs of Teachers at Higher Education Level. *Journal of Education and Practice*, 6(13), 169-181. Disponible em <http://www.iiste.org/Journals/index.php/JEP/article/view/22378>
- López, M^a.C., Pérez-García, M^a.P.; Rodríguez, M^a.J. (2015). Concepciones del profesorado universitario sobre la formación en el marco del espacio europeo de educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 179-194. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.1.189811>

- Marentic, B. & Lavric, A. (2015). Fostering the Quality of Teaching and Learning by Developing the “Neglected Half” of University Teachers’ Competencies. *CEPS Journal*, 5(2), 73-93. Disponible em <https://ojs.cepsj.si/index.php/cepsj/article/view/143>
- Mas, O. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(3), 195-211. Disponible em <http://www.ugr.es/~recfpro/rev153COL1.pdf>
- Mas, O. & Olmos, P. (2012). La atención a la diversidad en la educación superior: Una perspectiva desde las competencias docentes. *Revista Educación Inclusiva*, 5(1), 159-174. Disponible em <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/228>
- Mas, O. & Tejada, J. (2013). *Funciones y competencias en la docencia universitaria*. Madrid: Síntesis.
- Monereo, C. & Domínguez, C. (2013). La identidad docente de los profesores universitarios competentes. *Educación XXI*, 17(2), 83-104. doi: <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11480>
- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Barcelona: Graó.
- Pérez García, M^a.P. (2017). La docencia en la universidad: ¿es una trampa metodológica o un reto? En *5th International Conference on Educational Innovation in Technical Careers* (pp. 299-304). INDOTEC.
- Popkewitz, T.S. (2015). The practice and theory of change. Research and training teachers. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(3), 428-453.
- Porto, A.M^a. y Mosteiro, M^a.J. (2014). Innovación y calidad en la formación del profesorado universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 141-156. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.3.204101>
- Postareff, L. & Lindblom-Ylänne, S. (2011). Emotions and confidence within teaching in higher education. *Studies in Higher Education*, 36(7), 799-813, doi: <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.483279>
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S. & A. Nevgi (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 557-571. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.013>
- Prieto, L. R. (2012). Initial factor analysis and cross-validation of the Multicultural Teaching Competencies Inventory. *Journal of Diversity in Higher Education*, 5(1), 50-62. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/a0026199>
- Ruiz-Corbella, M. y Aguilar-Feijoo, R.M. (2017). Competencias del profesor universitario: elaboración y validación de un cuestionario de autoevaluación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 8(21). Disponible em <https://www.ries.universia.unam.mx/index.php/ries/article/view/212/844>
- Sánchez-Tarazaga, L. (2016). Los marcos de competencias docentes: Contribución a su estudio desde la política educativa europea. *Journal of Supranational Policies of Education*, 5, 44-67. Disponible em <http://hdl.handle.net/10486/674654>
- Sebastián, C. & Scharager, J. (2007). Diversidad y educación superior: algunas reflexiones iniciales. *Calidad en la Educación*, 26, 18-36.
- Triadó, X., Estebanell, M. Márquez, M.D., & Del Corral M. (2014). Identificación del perfil competencial docente en educación superior. Evidencias para la elaboración de programas de formación continua del profesorado universitario. *Revis-*

- ta Española de Pedagogía*, 257, 55-76.
- Valcarcel, M. (2003). *La preparación del profesorado universitario español para la convergencia europea en educación superior*. Córdoba: Material policopiado.
- Valerio, G. & Rodríguez, M^a.C. (2017). Perfil del profesor universitario desde la perspectiva del estudiante. *Innovación Educativa*, 17(74), 109-124. Disponible en <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v17n74/1665-2673-ie-17-74-00109.pdf>
- Van de Ven, N., Koltcheva, N., Raaheim, A., & Borg, C. (2008). *Educator Development: Initial Entry Training Policy and Characteristics*. NETTLE Project Publications. Southampton, UK.
- Zabalza, M.A. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Capítulo 6

Susana Gonçalves, Sonia Rodríguez Fernández, Puri Salmerón, Beatriz García Lupión, Ana Martín-Romera e Beatriz Berrios Aguayo

Valoración de las necesidades formativas en estrategias orientadoras y tutoriales del profesorado en el Instituto Politécnico de Coimbra

En la Educación Superior de los países europeos tales como España y Portugal, los cambios que se han producido en los últimos años a partir del tratado de Bolonia han puesto de manifiesto la necesidad de una formación de calidad en materia de orientación y tutoría por parte de los docentes. Sanz Oro, citado en Martínez Clares, Martínez Juárez, y Pérez Cusó (2014, p. 113) ya apuntaba en el año 2005:

que todos los cambios producidos por la convergencia europea intuían el nuevo papel que debería pasar a desempeñar la tutoría universitaria, que tendría que adaptarse a las nuevas características y necesidades de la institución y del alumnado, por lo que tendría que implicarse en cuestiones tales como: a) conocer al alumnado, b) crear entornos de aprendizaje, c) inculcar valores, d) fomentar el desarrollo comunitario, e) conocer y acceder a los recursos de la institución, f) crear recursos humanos y materiales, g) establecer programas de formación de tutores, h) establecer relaciones de colaboración entre profesores tutores, i) reconsiderar las políticas y las prácticas profesionales y j) estar alerta a los problemas personales que puedan inhibir el aprendizaje.

No es de extrañar que el profesorado que actualmente ejerce como docente en las Universidades europeas se encuentre con dificultades para cumplir con sus funciones docentes, de investigación y gestión. Además tenemos que tener en cuenta que la tutoría y orientación universitaria forma parte de la función docente y no se limita a la

atención al alumnado durante el periodo de seis horas semanales, así lo ponen de manifiesto diferentes autores tales como Cano González, R, (2009) que habla de tres dimensiones de la tutoría: la vocacional como un servicio de ayuda de cara a propiciar la transición de los estudiantes desde el Bachillerato a la Universidad, la tutoría académica–universitaria cuyo ámbito de actuación se centra en el asesoramiento y apoyo técnico a los estudiantes universitarios, desde los inicios hasta la finalización de sus estudios y la tutoría profesional–laboral cuya finalidad se centra en la orientación de los estudiantes del último curso de carrera desde la perspectiva de la transición a la vida comunitaria y su inserción laboral.

Pantoja (2005, p. 72) de acuerdo con Álvarez Pérez, 2002; Gallego, 1997; Rodríguez Moreno, 2002; Zabalza, 2003) clasifica atendiendo al criterio del nivel académico que curse el estudiante, las funciones del tutor, en tres grandes periodos:

Periodo inicial:

Facilitar la integración del alumnado en el entorno y en el grupo

Conocer el entorno sociofamiliar del estudiante, sus motivaciones y sus proyectos de futuro.

Desarrollar competencias de relación interpersonales entre los estudiantes.

Informar al alumnado de la estructura funcionamiento y organización del centro y de la Universidad.

Promover la participación del alumnado en las actividades desarrolladas dentro y fuera de la Universidad.

Orientar al alumnado sobre el proceso de aprendizaje en las distintas disciplinas, aportando estrategias y pautas de aplicación general

Recoger información del resto de profesorado implicado en la formación del alumnado tutelado.

Ayudar al entendimiento de los programas y materiales docentes

Periodo intermedio:

Ayudar a la toma de decisiones referida a la elección de materias optativas y de libre configuración.

Promover en el alumnado la realización del proyecto profesional.

Orientar al alumnado para que desarrolle su curriculum vitae y dotarlo de contenido.

Periodo final

Favorecer la aparición de situaciones (simulaciones, casos reales,...) que provoquen que el alumnado asuma las competencias profesionales que son propias de la carrera estudiada.

Facilitar técnicas de búsqueda de trabajo necesarias para su inserción laboral.

Orientar sobre complementos de formación que mejoren las posibilidades de encontrar trabajo

Informar acerca de de los estudios que se pueden emprender una vez terminada la carrera.

Si analizamos las diferentes funciones del tutor universitario no es de extrañar que cada vez sean más los estudios que se estén llevando a cabo para que el profesorado universitario manifieste cuáles son las necesidades de formación en orientación y tutoría.

En esta línea se sitúa el trabajo que presentamos. En el contexto de Portugal, según Silva, Jerónimo, Paraíso y Nicolau (2012) la preocupación con la acogida, el acompañamiento y el éxito de los estudiantes es común en todas las IES. Estos autores indican las actividades que se realizan para los estudiantes de primer año, los servicios o departamentos propios con los que cuentan algunas IES, los programas de apoyo a los estudiantes con fracaso reiterado en algunas áreas o asignaturas, y la monitorización de los aprendizajes que hace que el profesorado adapte las actividades que realizan a los diferentes tipos de alumnos y por último señalan la posibilidad de inscripción en una carrera superior en régimen de tiempo parcial mediante un plan de estudios adecuado a las circunstancias y condiciones especiales de cada estudiante.

En Portugal al igual que ocurre en otros países europeos existe un compromiso por parte de las Instituciones de Educación Superior por mejorar la calidad de la orientación y la tutoría, prueba de ello son las diferentes actuaciones que se están llevando a cabo y que hemos descrito anteriormente. No obstante, es necesario partir de la percepción que el profesorado tiene sobre necesidades de formación ya que las actuaciones están dirigidas fundamentalmente a dar respuesta a las necesidades del alumnado en materia de orientación y tutoría. En este trabajo presentamos las necesidades de formación que el profesorado del Instituto politécnico de Coimbra manifiesta tener en orientación y tutoría universitaria.

Esta investigación presenta los primeros resultados de la fase de análisis de las necesidades formativas en estrategias orientadoras y tutoriales del profesorado en el Instituto Politécnico de Coimbra (Portugal), dentro del Proyecto de investigación “TIMONEL: Sistema de Recomendación (SR) basado en las necesidades de orientación y tutoría de los estudiantes y titulados universitarios europeos, concedido por el Ministerio de Cultura, Educación y Deporte del Gobierno de España (Código EDU2016-75892-P).

Los participantes docentes del Instituto Politécnico de Coimbra (Portugal), empleando como instrumento el Cuestionario sobre las necesidades formativas en estrategias orientadoras y tutoriales (NFEOT-17) construido ad hoc, para valorar la orientación académica, personal y profesional, y el uso de las tecnologías en orientación, por parte del profesorado universitario. Se realiza un estudio descriptivo de las diferentes dimensiones analizadas, además de la existencia de diferencias significativas entre diversas variables sociodemográficas: género, años de experiencia como docente universitario y formación recibido en orientación y tutoría. y los factores del instrumento. Para finalizar, se presenta una discusión de los resultados y las conclusiones del estudio.

Marco Empírico

Objetivos

El propósito de la investigación realizada se fundamenta en la detección de las necesidades formativas en orientación y tutoría del

profesorado universitario perteneciente, como mencionábamos anteriormente, al Instituto Politécnico de Coímbra, así como el análisis de su práctica orientadora y tutorial. Este objetivo general puede desglosarse en los siguientes objetivos específicos:

- a) Describir la percepción del profesorado con respecto a las necesidades formativas en estrategias orientadoras y tutoriales.
- b) Conocer la existencia de diferencias significativas entre las necesidades formativas en estrategias orientadores y tutoriales en función del género.
- c) Identificar las diferencias significativas entre las necesidades de orientación y tutoría percibidas por el profesorado y su participación en Planes de Acción Tutorial (PAT).
- d) Describir Identificar si existen diferencias significativas entre las necesidades de orientación y tutoría del profesorado en función de sus años de experiencia.
- e) Analizar las diferencias significativas entre las necesidades formativas en estrategias orientadoras y tutoriales y la formación recibida.

Diseño de la Investigación

El diseño de nuestra investigación, atendiendo a los objetivos planteados, obedece a una investigación no experimental ya que no se manipula ninguna variable y es de tipo descriptiva explicativa, pues describe una característica o fenómeno de la realidad educativa (Buendía, Colás, Hernández, 1998). Optamos por el estudio transversal, pues las variables dependientes se miden solo una vez sobre diversos grupos preconfigurados que se comparan entre sí (Fernández Cano y Vallejo, 2006) desde un enfoque cuantitativo, empleando estadísticos descriptivos y comparación de medias para describir en las necesidades formativas en orientación y tutoría del profesorado universitario.

Población y muestra

La muestra fue seleccionada mediante un muestreo no probabilístico

e intencional a través de grupos naturales pertenecientes al profesorado del Instituto Politécnico de Coímbra. Dicha muestra estuvo compuesta por 63 docentes distribuidos en 22 hombres (34.9%) y 41 mujeres (65.1%).

Con respecto a los años de experiencia docente, el 20.6% tiene 5 o menos años de experiencia como docente universitario y el 79.4% tienen 15 o más años.

Tabla 1. Experiencia docente del profesorado

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|----------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | 5 años o menos | 13 | 20,6 | 20,6 | 20,6 |
| | 15 años o más | 50 | 79,4 | 79,4 | 100,0 |
| | Total | 63 | 100,0 | 100,0 | |

La participación en Planes de Acción Tutorial fue otra variable valorada en el estudio, por su relación con el objetivo principal de la investigación. El 23.8% de los docentes manifiestan haber participado en dichos planes, aunque la mayoría de ellos (76.2%) responden negativamente. Por último, en relación a la formación recibida en orientación y tutoría, los datos muestran porcentajes similares a la anterior, tan solo el 12.7% manifiestan haber recibido dicha formación.

Instrumento

El instrumento empleado para la recogida de datos de la investigación fue “Necesidades formativas en estrategias orientadoras tutoriales (NFEOT-17), construido ad hoc, para valorar la orientación académica, personal y profesional, así como el uso de las nuevas tecnologías por el profesorado participante.

El cuestionario está compuesto por 67 ítems, distribuidos en cuatro dimensiones. También se han recogido datos de identificación: género, años de experiencia docente universitaria; participación Planes de Acciones Tutorial (PAT) y formación recibida en orientación y tutoría. Estas variables independientes nos ayudaran en el análisis de las diferencias significativas obtenidas por la muestra.

Tabla 2. Dimensiones del Instrumento: “Necesidades formativos en estrategias orientadoras tutoriales (NFEOT-17)

| Dimensiones | Ítems |
|-------------------------|----------|
| Orientación académica | 22 ítems |
| Orientación personal | 15 ítems |
| Orientación Profesional | 17 ítems |
| Orientación y TIC | 13 ítems |
| Total | 67 ítems |

Las opciones de respuesta mantienen una escala Likert con los siguientes valores: 1: Totalmente en desacuerdo; 2: Bastante en desacuerdo; 3: De acuerdo; 4: Bastante de acuerdo; y 5: Totalmente de acuerdo.

Para calcular el cociente de fiabilidad utilizamos como estadístico de consistencia interna, Alpha de Cronbach. Como se puede observar el índice de fiabilidad es superior a .966 por lo que la consistencia interna de nuestro instrumento es excelente (George y Mallery, 2003).

Tabla 3. Consistencia interna del instrumento

| Alfa de Cronbach | N de elementos |
|------------------|----------------|
| ,966 | 63 |

También se analizó la consistencia interna de los ítems en función de las diferentes dimensiones incluidas en el instrumento. En este sentido, la orientación académica obtuvo un índice de .917; la orientación personal .897; orientación profesional .966 y orientación y TIC .851. Podemos comprobar que la consistencia interna de los ítems también se cumple, siendo los resultados buenos (>.8) y excelentes (>.9) según George y Mallery (2003).

Resultados

En base a los objetivos planteados en esta investigación, hemos recurrido a técnicas de análisis cuantitativo por ser útil para dibujar el panorama global o visión general de la realidad manifestada por el profesorado del Instituto Politécnico de Coímbra.

En referencia al primero de los objetivos, describir la percepción del profesorado con respecto a las necesidades formativas en estrategias orientadoras y tutoriales, los resultados son bastante reveladores. El análisis realizado en base a las diferentes dimensiones muestra medias más bajas en las necesidades formativas en estrategias orientadoras de carácter profesional y manejo de las TIC en su acción tutorial, siendo esta última la más acuciante (3.16).

Tabla 4. Estadísticos descriptivos por dimensiones

| | N | Mínimo | Máximo | Media | Desviación estándar |
|-------------------------|----|--------|--------|-------|---------------------|
| Orientacion_Academica | 63 | 2,14 | 5,00 | 4,02 | 0,61 |
| Orientacion_Personal | 63 | 2,21 | 5,00 | 4,13 | 0,62 |
| Orientacion_Profesional | 63 | 1,00 | 5,00 | 3,75 | 0,99 |
| Orientacion_Tic | 62 | 1,17 | 5,00 | 3,16 | 0,87 |

Centrándonos en ésta última dimensión, aspectos como *disponer de una página web profesional*, la *actualización de la misma*, la *utilización de redes sociales* como medio de tutorización con su alumnado, o el *uso de un foro específico* para el desarrollo de su tutoría, presentan las medias más bajas.

Tabla 5. Estadísticos descriptivos de la dimensión: Orientación y TIC

| | N | Mínimo | Máximo | Media | Desviación estándar |
|---|----|--------|--------|-------|---------------------|
| 3. Dispongo de página web profesional. | 63 | 1 | 5 | 2,37 | 1,58 |
| 4. Mi página web está actualizada. | 62 | 1 | 5 | 2,24 | 1,50 |
| 8. Tengo una red social (Facebook o similar) con mis alumnos tutelados. | 63 | 1 | 5 | 2,33 | 1,55 |
| 9. Dispongo de un foro específico en la plataforma de la universidad. | 63 | 1 | 5 | 2,27 | 1,55 |

El segundo objetivo planteaba la existencia de diferencias significativas entre las necesidades formativas en estrategias orientadoras y tutoriales en función del género. Los resultados muestran dichas diferencias en las dimensiones de orientación personal y orientación y TIC.

Tabla 6. Diferencias significativas en necesidades de orientación personal según el género.

| | Género | N | Media | Desviación estándar | Media de error estándar |
|---|--------|----|-------|---------------------|-------------------------|
| 13. Estimulo el desarrollo de hábitos saludables. | Hombre | 22 | 4,18 | 0,73 | 0,16 |
| | Mujer | 41 | 3,51 | 1,05 | 0,16 |

Tabla 7. Diferencias significativas en necesidades de orientación y TIC según el género

| | Género | N | Media | Desviación estándar | Media de error estándar |
|---|--------|----|-------|---------------------|-------------------------|
| 12. Conozco recursos o redes digitales que me ayuden a mi función tutorial. | Hombre | 22 | 3,64 | 1,26 | 0,27 |
| | Mujer | 41 | 2,93 | 1,39 | 0,22 |

Tabla 8. Diferencias significativas en necesidades de orientación académica y formación recibida

| | Formación en la orientación y tutoría | N | Media | Desviación estándar | Media de error estándar |
|--|---------------------------------------|----|-------|---------------------|-------------------------|
| 15. Llevo a cabo tutorías de forma grupal. | Si | 8 | 4,38 | 0,92 | 0,32 |
| | No | 55 | 3,35 | 1,21 | 0,16 |

Podemos observar diferencias en el ítem *Llevo a cabo tutorías de forma grupal*. El profesorado que ha recibido formación en orientación suele utilizar en mayor proporción, la tutoría en grupo en sus estudiantes.

Discusión

Se ha puesto de manifiesto, en casi todas las universidades portuguesas, experiencias en el desarrollo de la tutoría y los Planes de Acción Tutorial. Existen experiencias en el Instituto Politécnico de Coímbra, de conducción de actividades tutoriales con recursos TIC, además de combinar la docencia presencial con el acompañamiento a distancia en el caso de titulaciones de posgrado con un número reducido de estudiantes procedentes de lugares lejanos al centro de estudios.

Los resultados obtenidos nos permiten aclarar cuáles son las necesidades formativas de los docentes universitarios frente al desempeño de su función orientadora y tutorial en el ámbito portugués. Esto nos

ayuda a vislumbrar los retos a los que éste se enfrenta en su práctica docente diaria. Podríamos destacar, como una de las primeras conclusiones, la existencia de retos formativos que solo pueden solventarse con una formación permanente de calidad en orientación y tutoría, que responda en su contenido y en su forma a las necesidades de la realidad concreta de cada docente. Estos retos formativos son más evidentes en la dimensión profesional y uso de las TIC en orientación y tutoría.

Estos resultados correlacionan con los obtenidos en otras investigaciones como la de Álvarez-Rojo, Romero, Gil, Rodríguez, Clares, Asensio, Del Frago, García, García, González, Guardia, Ibarra, López, Rodríguez, y Salmerón-Vílchez (2011), según los cuáles el profesorado parece controlar mejor aquellas competencias que han formado parte de las funciones que tradicionalmente ha venido realizando (docencia y evaluación), mientras que necesita más formación en las que están relacionadas con la orientación y tutoría como función docente.

En función del género, se aprecian diferencias entre hombres y mujeres en la percepción de los docentes encuestados a nivel formativo en orientación personal y utilización de las TIC en sus tutorías, los hombres arrojan medias más altas en estas dimensiones. Estos resultados coinciden con otros estudios (Aguilar-Parra, Alías-García, Álvarez, Fernández-Campoy, Pérez-Gallardo y Hernández, 2016), donde también se hallaron diferencias entre hombres y mujeres a nivel competencial, no obstante, según muestra su tamaño del efecto, sólo transcendentales en referencia a algunas de las competencias medidas. En este sentido, los hombres arrojan medias más altas en el nivel de competencias respecto a la acción tutorial.

Todos estos resultados, como también los proporcionados por otras investigaciones en los últimos años, han de ser considerados como una *llamada de atención* al panorama actual sobre las necesidades formativas en estrategias orientadoras y tutoriales. Esto nos conduce a un cuestionamiento y reflexión sobre los propios objetivos de investigación, teniendo en cuenta las necesidades académicas, personales, profesionales y dominio de las TIC en orientación y tutoría

del Instituto Politécnico de Coímbra. Aunque consideramos que esta reflexión no debe quedarse restringida a los docentes, sino también al alumnado y toda la comunidad universitaria que fomente sistemas de orientación de calidad a través de sus servicios de orientación. Hasta que no se reconozca su verdadera importancia, la orientación y tutoría quedarán reducidas a un simple papel institucional que no llega a ser implementado en su totalidad.

Referencias

- Aguilar-Parra, J.M.; Alías-García, A.; Álvarez, J.; Fernández-Campoy, J.M.; Pérez-Gallardo, E.R. y Hernández, A.I. (2015). Necesidades de formación del profesor universitario en competencias relacionadas con la acción tutorial. *REDU. Revista de docencia universitaria*, 13(3), 357-375.
- Álvarez Pérez, P. González Alfonso, M. (2005). La tutoría académica en la enseñanza superior: una estrategia docente ante el nuevo reto de la Convergencia Europea. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8 (4), 1- 4
- Álvarez-Rojo, V., Romero, S., Gil-Flores, J., Rodríguez-Santero, J., Clares, J., Asensio, I., Del-Frago, R., García-Lupión, B, García, M., González, D.; Guardia, S. Ibarra, M; López, R. Rodríguez, G. y Salmerón-Vílchez, P. (2011). Necesidades de formación del profesorado universitario para la adaptación de su docencia al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *Relieve*, 17(1), 1-22.
- Buendía, L., Colás, P. y Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Cano González, R. (2009). Tutoría universitaria y aprendizaje por competencias: ¿cómo lograrlo?. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 12 (1), 181-204.
- Educación*, 17(1), 67-82.
- Fernández Cano, A. y Vallejo, M. Evaluación de programas, centros y profesores. Cuaderno de metodología. Granada: Grupo Editorial Universitario
- George, D., y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows stepbystep: A simple guide and reference. 11.0 update (4th ed.)*. Boston: Allyn& Bacon.
- Martínez Clares, P.; Martínez Juárez, M. y Pérez Cusó, J. (2016). ¿Cómo avanzar en la tutoría universitaria? Estrategias de acción: Los estudiantes tienen la palabra. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 27 (2), 80-98.
- Pantoja, A. (2005). La acción tutorial en la universidad: propuestas para el cambio. *Cultura y profesional*. Madrid: Narcea.
- Silva, J. M., Jerónimo, M., Paraíso, I. y Nicolau, A. (2012). Los sistemas de acceso, normativas de permanencia, y estrategias de tutoría y retención de estudiantes en educación superior. Informe Nacional Portugal del Proyecto ACCEDES (DCI-ALA/2011/232). Leiria: Instituto Politécnico de Leiria
- Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo*

Capítulo 7

Graça Andrade, Paula Macedo e Teresa Denis

Tutorias: Uma forma de promover a adaptação dos estudantes ao Ensino Superior

“Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre”

Paulo Freire, 1996

O ingresso no ensino superior (ES) é, no processo de “educação” e de “formação”, o resultado dum longo caminho. Resultado, porque representa a obtenção ou a realização de algo que se buscava, mas que não deixa de ser e fazer parte dum processo contínuo, quer em termos de aquisição de conhecimentos, quer em termos de crescimento e desenvolvimento pessoal. O ser humano é um ser sempre inacabado na sua construção, no seu fazer-se, no seu saber ser e saber estar, na sua emancipação, na sua tomada de consciência, na sua humanidade.

Em cada fase da vida impõe-se um recomeço para ser mais ..., para crescer. No campo do ensino este patamar, apresentado como “superior”, representa o nível mais elevado e diferenciado da formação escolar, que se caracteriza especificamente por uma apreensão teórica mais profunda, onde o conhecimento se torna mais analítico, como ferramenta crítica e reflexiva. No ES, como salientam Mélló e Franco (2016), são estimulados a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo. Contudo a frequência do ES apresenta-se também como um processo que socialmente exige que a teoria se torne em ação, para se fazer mais e melhor, para acrescentar valor, para ser benéfica para a vida em sociedade. Efetivamen-

te, a articulação de saberes dá-se primeiro a nível de conhecimentos, mas depois impõe-se no exercício duma atividade profissional.

Tudo isto ocorre numa fase particular do desenvolvimento do jovem a nível pessoal e social. As exigências colocadas ao jovem adulto com a entrada no ES articulam-se com algumas tarefas de desenvolvimento psicológico deste período como, por exemplo, atingir um equilíbrio entre autonomia e interdependência, desenvolver um sentido de identidade pessoal, definir um projeto de vida futura e tornar-se competente (Chickering & Reisser, 1993). Contudo, estas exigências, que obrigam à mobilização dos recursos pessoais e sociais do estudante em prol da integração na vida académica e na formulação de um projeto pessoal e profissional, podem gerar ansiedade, stress e depressão, principalmente nos estudantes do primeiro e segundo ano (Bayram & Bilgel, 2008).

Paralelamente, as exigências de autorregulação aumentam no ES face à necessidade de maior autonomia no estudo, na gestão do tempo, no controle das suas ações, emoções, pensamentos, comportamentos e responsabilidades (Zimmerman, 2000).

Os estudantes que chegam ao ES trazem as suas expectativas, curiosidades, planos futuros (Alauddin, Ashman, Nghiem & Lovell, 2017), bem como conhecimentos prévios formais e não formais constitutivos do seu próprio ser, do seu entendimento e perspectivas. Estes elementos precisam de ser considerados para que haja de facto, uma educação significativa, enriquecedora e que proporcione uma formação que para além da mera transmissão de conteúdos, articule o conhecimento teórico e prático e, mais do que isso, dê a oportunidade ao estudante de se compreender enquanto sujeito ativo da sua aprendizagem formativa.

O contexto em que o estudante se movimenta e insere, bem como as interações com os diferentes agentes de socialização a nível académico e profissional assumem importância ímpar a nível do desenvolvimento psicológico e social, em particular na própria construção da sua identidade (Arnett, 2000, 2006; Ferreira, 2009; Pascarella & Te-

renzini, 1991; Tinto, 1993). Assim torna-se essencial a compreensão da função social e da responsabilidade das instituições de ensino na formação e no desenvolvimento humano, articulando a orientação na formação para o mercado de trabalho e, simultaneamente, para o desenvolvimento humano. Pois, de acordo com Mélo e Franco (2016), o entendimento da educação, deve ser percebido na sua totalidade, sendo que esta totalidade “não é um todo já feito”, mas, antes, um processo de produção histórica e social dos homens, fornecendo ferramentas intelectuais para a compreensão da sociedade e de agir nela de forma consciente.

A institucionalização da educação como direito social e a consequente democratização do ES, por via da promoção da igualdade de oportunidades, tem facilitado a entrada no ES de públicos cada vez mais heterogêneos (Biggs & Tung, 2011), oriundos de níveis socioeconômicos e socioculturais diferenciados, o que coloca às instituições novos desafios ao nível da integração e da gestão destas diversidades. Várias medidas de política social têm garantido o acesso ao ensino superior de jovens sem tradição familiar neste modelo de ensino bem como nos seus territórios de residência. Estes factos acarretam a necessidade de socialização de muitos estudantes ao modelo e aos valores inerentes ao ensino superior.

O método tutorial aplicado ao ES vai buscar as suas bases aos primórdios dos filósofos Gregos, onde os mais experientes orientavam os mais novos no sentido de os ajudarem a desenvolverem o conhecimento e as virtudes morais e humanas, através da interação com o outro, ouvindo-o e concordando ou discordando do assunto ou perspectiva apresentada.

Assim, a tutoria assenta numa relação aberta e clarificadora, numa formação centrada na pessoa e na relação humana, apresentando-se como um método facilitador, em que é possível orientar, aconselhar e ajudar o “outro” na sua formação e desenvolvimento pessoal. O tutor é, então, uma pessoa de referência para o tutorando durante o processo de formação ao nível do ser, do aprender, da opção, do decidir e conviver. No meio académico, a tutoria pode e deve ser uma forma

de estimular o estudante a assumir posições, defender ideias, questionar a visão do outro interpelando e fundamentando. Mas, sobretudo, deve ser um processo formativo ou autocorretivo, exigindo dar um passo atrás para refletir a respeito das suas convicções, motivações e/ou práticas.

O conceito de autonomia assume particular importância no âmbito das tutorias, enquanto elemento simultaneamente individualizador e integrador do jovem, num determinado contexto, tempo e espaço. A tutoria apresenta-se, então, como um conjunto de atividades que propiciam o desenvolvimento autónomo do processo académico do estudante (Fernandez, 2010).

Na linha dum modelo de desenvolvimento académico que conjuga aspetos técnicos/científicos com o desenvolvimento pessoal dos estudantes através de atividades extracurriculares ou competências não formais, implementou-se na Escola Superior de Tecnologias da Saúde de Lisboa (ESTeSL-IPL) no ano de 2013, um programa de tutorias com o intuito de fomentar a proximidade relacional entre o professor/tutor e o estudante, de facilitar a integração e adaptação dos estudantes ao ES e ao curso, de promover as competências facilitadoras do desempenho e sucesso académico bem como, do desenvolvimento pessoal, social e humano dos estudantes que se preparam para uma profissão na área da saúde.

Efetivamente, o modelo tutorial que temos seguido aproxima-se do anglo-saxónico que enfatiza simultaneamente a dimensão académica e formativa, centrando-se na promoção do desenvolvimento pessoal dos estudantes, no seu bem-estar em paralelo com o sucesso académico. O professor/tutor apresenta-se como alguém capaz de estabelecer uma relação empática, de cooperação, mas também, como um mediador e um facilitador das capacidades dos estudantes para superarem obstáculos e concretizarem objetivos, num contexto construtivo e de responsabilidade partilhada (Barrows, 1988; Baudrit, 2007; Leary et al., 2013).

A ESTeSL institucionalizou o programa tutorial conciliando os contributos dos seus diferentes órgãos (Presidência, Gabinete de Apoio

ao Estudante, Conselho Pedagógico, Serviços académicos e Associação de Estudantes) procurando, assim, promover um diálogo intrainstitucional com vista ao sucesso académico dos estudantes e à humanização dos serviços e das relações.

1. Programa de Tutorias

O Programa de Tutorias da ESTeSL (PT) teve como missão promover o bem-estar, a integração e o sucesso académico dos estudantes de 1º ano das licenciaturas da ESTeSL. Especificamente, visava acompanhar os estudantes na sua transição para o ES, orientar as suas potencialidades académicas, identificar precocemente problemas de desempenho académico, pessoais e sociais e promover a sua resolução de forma autónoma por parte do estudante.

O ano piloto do PT decorreu de junho de 2013 a junho de 2014, coordenado pelo Gabinete de Apoio ao Estudante e Diplomado da ESTeSL (GAED) e abrangeu 6 cursos de licenciatura, num total de 221 estudantes.

A estrutura do programa resultou da consulta de bibliografia e de outros programas de tutoria em funcionamento noutras instituições de ES. Para a identificação das necessidades e problemas vividos pelos alunos do 1º ano foi feita uma pesquisa bibliográfica nesta área e foram analisados relatórios institucionais da ESTeSL. Após esta fase exploratória, foi elaborado um programa que, de acordo com a taxionomia de Mundina e Pombo (2007), abrangeu uma dimensão tutorial personalizada, visando uma abordagem no âmbito pessoal (dificuldades específicas e desenvolvimento formativo dos estudantes) e do futuro profissional do estudante (informação sobre atividade e saídas profissionais), bem como uma dimensão tutorial académica ou formativa, com o objetivo de ajudar o aluno a desenvolver com sucesso a sua vida académica.

1.1 Formação e acompanhamento de tutores

Em Setembro de 2013 ocorreu a primeira formação para tutores onde foi apresentado o programa: missão, organização e objetivos específicos do PT, as funções do tutor, as formas de apoio da equipa coordenadora do programa e os métodos de avaliação. Na segunda

parte, discutiram-se as questões relacionadas com as vivências académicas, focando as exigências da entrada e adaptação ao ES e integrando-as no período de desenvolvimento psicológico do jovem adulto. Foi feita a introdução à autorregulação da aprendizagem e a forma como os tutores poderiam promover a utilização das várias competências envolvidas. Foi disponibilizada uma folha Excel para registo da informação recolhida nas reuniões de modo a facilitar a monitorização do processo pelo tutor.

A segunda formação realizou-se em novembro de 2013 visando dar aos tutores competências para apoiar os estudantes na gestão de tempo, um dos problemas mais apontados no questionário realizado na sessão aberta realizada em junho.

A terceira formação ocorreu antes do início do segundo semestre em que se discutiu o *feedback* dado pelos tutores, se propuseram soluções para os problemas identificados e se apresentaram as atividades a desenvolver na reunião individual com os tutorandos no segundo semestre. Como cada tutor teve acesso às notas do primeiro semestre dos seus tutorandos, a formação incidiu também sobre as funções do tutor com os alunos com baixo rendimento (i.e., reprovações a duas ou mais unidades curriculares).

Foram fornecidos aos docentes suportes escritos das sessões de formação e bibliografia.

Para além das formações, os tutores foram contactados informalmente para apoio às atividades planeadas. Vários tutores contactaram o GAED face a problemas que exigiam recursos específicos (e.g., psicoterapia; apoios dos Serviços de Ação Social)

1.2. Funções do tutor e atividades a desenvolver durante o programa

Na figura 1 apresentam-se os contactos previstos entre tutores e tutorandos, ao longo do ano lectivo. A apresentação do PT e do tutor realizou-se numa única reunião grupal entre o tutor e os tutorandos com uma média de duração de 20 minutos, à qual se seguiram as reuniões individuais, marcadas na reunião grupal ou por *email*, fora

do horário de aulas. As reuniões individuais consistiram em encontros informais, no mínimo de uma reunião por semestre (Sim-Sim et al., 2013). O tutor ou o tutorando poderiam marcar outras reuniões individuais, sempre que considerassem necessário. As reuniões grupais, decorreram em sala de aula, e as reuniões individuais em salas de reunião.

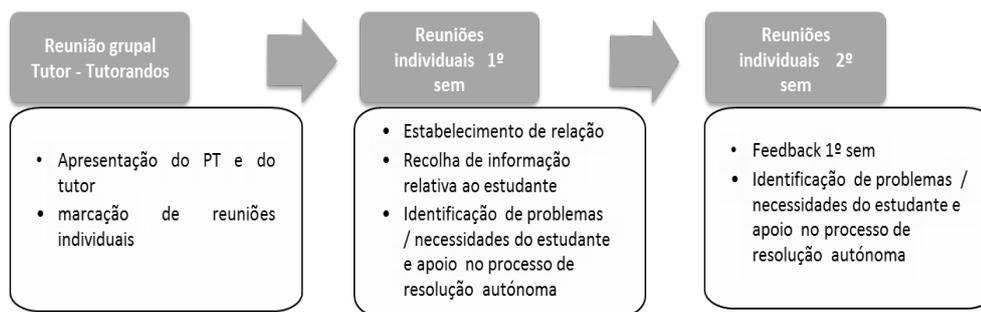


Figura 1. Contactos previstos entre tutor e tutorandos ao longo do ano académico

Apresentam-se na Figura 2 as diferentes funções e atividades dos tutores do PT, que têm subjacentes três das dimensões propostas por Nora e Crisp (2007): apoio emocional e psicológico, apoio na definição de objetivos e de um percurso profissional e apoio na aquisição de competências relevantes para o percurso académico. Foi acrescentada a função de comunicação institucional pois considerou-se de particular importância o feedback dado pelos tutores como contributo para a melhoria das condições da instituição mais diretamente relacionadas com as vivências pessoais dos estudantes.

Conhecer o estudante

Conhecer:

- objetivos e expectativas académicas e profissionais
 - potencialidades, limitações e capacidades
 - outras características pessoais (ex.: motivação, interesses pessoais) e académicas
 - o sucesso académico dos estudantes
 - dúvidas e dificuldades
-

Apoio ao estudante

- Promover o conhecimento da instituição e facilitar a utilização adequada dos seus recursos administrativos, docentes e académicos (ex.: email institucional; página da instituição; Regulamento Pedagógico; Moodle)

- Promover a motivação e atitudes positivas em relação às aprendizagens, com particular atenção ao carácter generalista de algumas das unidades curriculares do 1º ano
- Refletir com o estudante soluções para a resolução de problemas pessoais ou sociais identificados (ex.: anonimato ou eventual isolamento)
- Ajudar o estudante em problemas relacionados com a decisão vocacional, fornecendo informação e, se necessário, referenciar o estudante para os serviços de apoio do GAED
- Apoiar os estudantes no estabelecimento de objetivos académicos e em outras decisões relacionadas com a vida académica
- Promover o envolvimento em atividades facilitadoras do desenvolvimento académico e pessoal, de acordo com as motivações do estudante (ex.: associação estudantes, workshops, conferências, congressos, sessões do Conselho Pedagógico)
- Promover a utilização de competências para a autorregulação da aprendizagem, com particular ênfase com os estudantes com baixo rendimento académico.

Comunicação institucional

Comunicação formal e informal com o GAED para monitorização, avaliação e melhoria do PT

Propostas de alterações institucionais, pedagógicas e outras que ajudem à adaptação dos estudantes e ao cumprimento dos objetivos do PT

Figura 2. Funções/atividades dos tutores

As tarefas relacionadas com o conhecimento dos estudantes deveriam ser desenvolvidas com todos os tutorandos, assim como a facilitação do conhecimento da instituição e dos seus recursos de acordo com as necessidades. A execução das funções de apoio foi adaptada às características e necessidades específicas de cada estudante.

2.Avaliação do programa de tutorias

2.1 Avaliação pelos estudantes

A Avaliação do ano piloto do PT foi feita através do questionário destinado aos estudantes de 1º ano dos cursos que participaram no PT, construído em *LimeSurvey* e adaptado do questionário do Gabinete de Apoio ao Tutorado do Instituto Superior Técnico. O instrumento de avaliação é constituído por 17 questões, distribuídas pela caracterização dos tutorandos, avaliação da organização do PT e avaliação da relação com o tutor.

Foi enviado para o *email* dos tutorandos o link com o questionário, o qual esteve disponível para preenchimento e submissão durante três

semanas de maio de 2014. A análise estatística foi realizada com recurso ao SPSS, versão número vinte e próprio para Windows®. Para a caracterização da amostra recorreu-se à estatística descritiva, utilizando a análise de frequências (n, %) para os dados qualitativos e média, desvio padrão, mínimo e máximo para os dados quantitativos.

Dos questionários enviados aos tutorandos dos seis cursos de licenciatura que participaram no Programa de Tutorias, obtiveram-se 51 respostas. A amostra estudada era constituída por 84,3% de tutorandos do sexo feminino e com uma média de idade de 19,16±0,903 (18-24) anos .

No que respeita ao conhecimento do Programa de Tutorias (Tabela 1), 86,3% (44/51) teve conhecimento do Programa através do contacto do tutor. Verificou-se que 92,2% (47/51) conheciam o Programa e destes apenas 2,1% (1/47) não participou no Programa.

Tabela 1. Conhecimento do PT (n=51)

| | | n (%) |
|------------------------------------|-----------------------|-----------|
| Conheço o Programa de Tutorias | Contactado pelo Tutor | 44 (86,3) |
| | Outro | 3 (5,9) |
| Não Conheço o Programa de Tutorias | | 4 (7,8) |

Com base no questionário preenchido pelos tutorandos, verificou-se que 71,7% (33/46) dos estudantes que participaram alguma ação do PT o considerou útil dando uma avaliação superior a 5 numa escala de 1 a 10 (Figura 3).

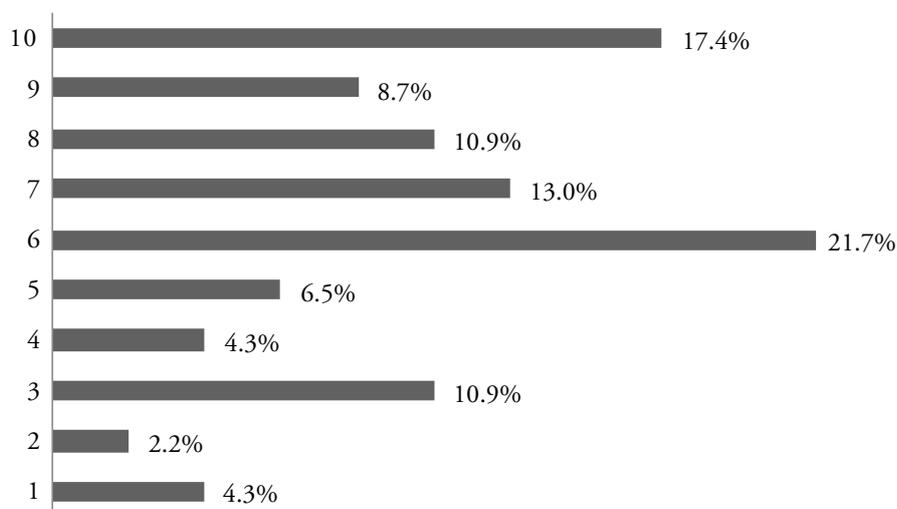


Figura 3. Avaliação do Programa de Tutorias

No que respeita às principais áreas em que os estudantes sentiram o apoio do seu tutor ou do PT, 63,04% dos tutorandos referiram a motivação e o apoio para alcançar o sucesso no curso, 58,7% passaram a conhecer melhor a profissão/curso e 54,35% a sentirem-se mais à vontade no contacto com os docentes.

Tabela 2. Aspetos em que o Tutor ou o PT auxiliam os tutorandos (n=46)

| | Nada útil | Pouco útil | Nem muito nem pouco útil | Útil | Muito útil | Útil + Muito útil |
|---|------------|------------|--------------------------|------------|------------|-------------------|
| | n (%) | n (%) | n (%) | n (%) | n (%) | n (%) |
| Adaptar-se à ESTeSL e ao ambiente académico | 9 (19,57) | 4 (8,70) | 15 (32,61) | 16 (34,78) | 2 (4,35) | 18 (39,13) |
| Conhecer os apoios e benefícios disponíveis na ESTeSL | 10 (21,74) | 4 (8,70) | 12 (26,09) | 13 (28,26) | 7 (15,22) | 20 (43,48) |
| Aprender a ajustar os seus métodos de estudo ao ensino superior | 11 (23,91) | 2 (4,35) | 11 (23,91) | 15 (32,61) | 7 (15,22) | 22 (47,83) |
| Sentir-se mais à vontade no contacto com os docentes | 7 (15,22) | 4 (8,70) | 10 (21,74) | 19 (41,30) | 6 (13,04) | 25 (54,35) |
| Sentir-se mais motivado para acompanhar e participar nas aulas | 9 (19,57) | 4 (8,70) | 14 (30,43) | 14 (30,43) | 5 (10,87) | 19 (41,30) |
| Sentir-se mais motivado para o curso e para ter sucesso no curso | 6 (13,04) | 5 (10,87) | 6 (13,04) | 23 (50,00) | 6 (13,04) | 29 (63,04) |
| Aprender a gerir melhor o seu tempo e a estabelecer prioridades | 13 (28,26) | 1 (2,17) | 13 (28,26) | 15 (32,61) | 4 (8,70) | 19 (41,30) |
| Aprender a seleccionar melhor os materiais de apoio ao estudo | 13 (28,26) | 3 (6,52) | 15 (32,61) | 11 (23,91) | 4 (8,70) | 15 (32,61) |
| Aprender a planear melhor a sua época de avaliação | 13 (28,26) | 4 (8,70) | 12 (26,09) | 13 (28,26) | 4 (8,70) | 17 (36,96) |
| Sentir-se apoiado na avaliação e interpretação dos seus resultados académicos | 12 (26,09) | 4 (8,70) | 8 (17,39) | 15 (32,61) | 7 (15,22) | 22 (47,83) |
| Sentir-se mais capaz de definir objetivos académicos | 11 (23,91) | 2 (4,35) | 13 (28,26) | 14 (30,43) | 6 (13,04) | 20 (43,48) |
| Sentir-se mais capaz de planear os seus semestres e tomar decisões | 13 (28,26) | 3 (6,52) | 14 (30,43) | 11 (23,91) | 5 (10,87) | 16 (34,78) |
| Saber onde encontrar informações relevantes sobre a ESTeSL, o seu curso e as suas disciplinas | 10 (21,74) | 4 (8,70) | 10 (21,74) | 14 (30,43) | 8 (17,39) | 22 (47,83) |
| Clarificar dúvidas sobre aspetos administrativos da ESTeSL ou do seu curso | 9 (19,57) | 6 (13,04) | 13 (28,26) | 13 (28,26) | 5 (10,87) | 18 (39,13) |
| Conhecer melhor o curso e a futura atividade profissional | 9 (19,57) | 1 (2,17) | 9 (19,57) | 19 (41,30) | 8 (17,39) | 27 (58,70) |

Constatou-se que 47,8% dos estudantes assinalaram que o seu tutor ou o programa os auxiliaram a ajustar os seus métodos de estudo ao ES, a sentir-se apoiado na avaliação e interpretação dos seus resultados académicos e a saber onde encontrar informações relevantes sobre a ESTeSL, o seu curso e as suas disciplinas (Tabela 2).

Em relação aos contactos mantidos com o tutor, verificou-se que 58,7% dos tutorandos estiveram presentes na reunião de grupo, 63% estiveram presentes em uma reunião individual e salienta-se o facto de 69,6% dos tutorandos terem sido contactados por *email* uma vez ou mais (Tabela 3).

Tabela 3. Contactos mantidos com o tutor (n=46)

| | Nenhuma n (%) | 1 vez n (%) | 2 vezes n (%) | 3 vezes n (%) | Mais de 3 vezes n (%) |
|--|------------------|-------------------|---------------------|---------------------|-----------------------------|
| Quantas reuniões de grupo teve com o tutor | 16(34,8) | 27(58,7) | 2(4,3) | 1(2,2) | 0 |
| Quantas reuniões individuais teve com o tutor | 4(8,7) | 29(63,0) | 9(19,6) | 4(8,7) | 0 |
| Quantos contactos de <i>email</i> teve com o tutor | 14(30,4) | 13(28,3) | 9(19,6) | 4(8,7) | 6(13,0) |
| Quantos contactos de telefone teve com o tutor | 42(91,3) | 2(4,3) | 1(2,2) | 1(2,2) | 0 |
| Quantos contactos pessoais informais teve com o tutor | 29(63,0) | 9(19,6) | 1(2,2) | 1(2,2) | 6(13,0) |

Observou-se que os estudantes dão grande preferência ao contacto pessoal com o tutor, em detrimento do contacto telefónico (Figura 4).

Constatou-se que 73,9% dos tutores foram professores dos tutorandos e que, destes, 80,4% não sentiram dificuldades de contacto com o tutor. Trinta e sete por cento dos tutorandos sentem que podem contar sempre com os seus tutores (Figura 5).

Os tutorandos descreveram como aspetos positivos da sua relação com o tutor o acesso a informação relacionada com o curso, com a profissão e com a ESTeSL, o apoio aos métodos de estudo e à organização do estudante, assim como a proximidade com os docentes. Os estudantes sugeriram que o programa deveria contemplar um maior

número de contactos pessoais tutor/tutorando de forma a promover uma maior proximidade na relação, o que valoriza a disponibilidade do tutor no sentido de ter alguém com quem possam contar.

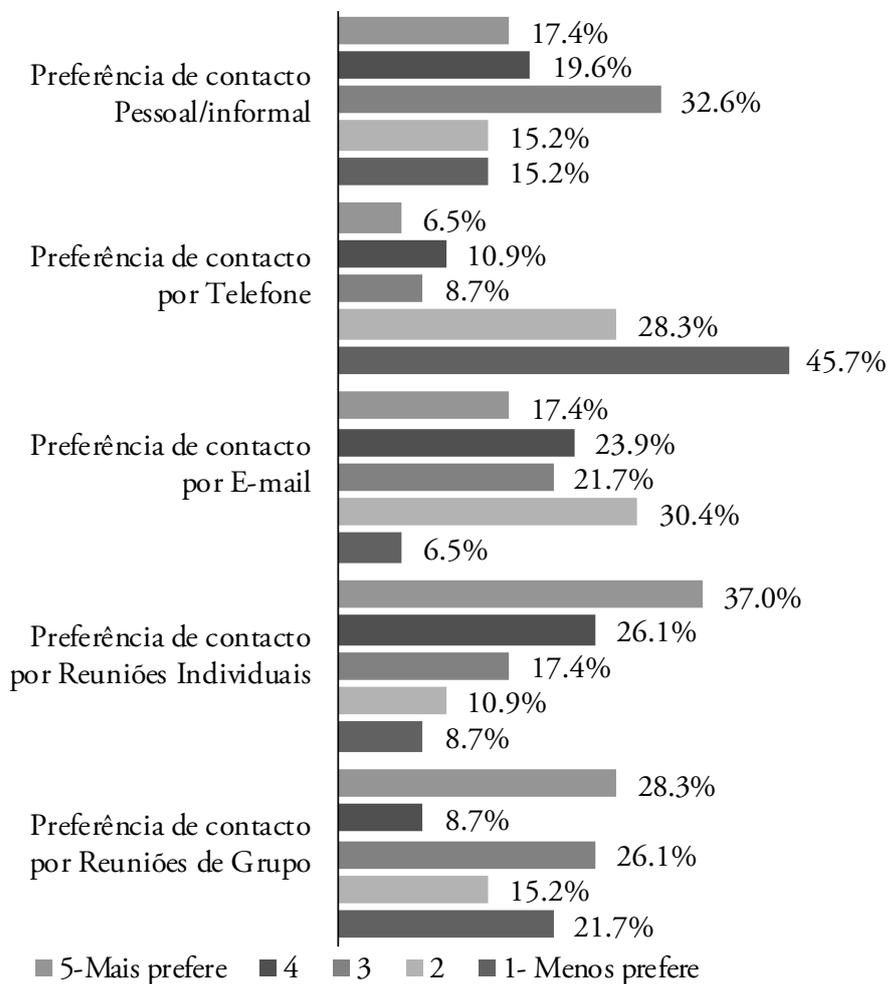


Figura 4. Preferência de contacto

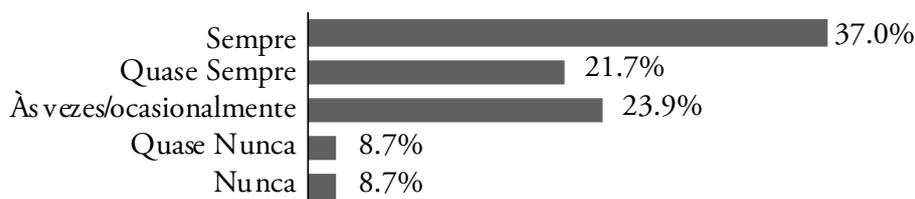


Figura 5. Respostas à questão “Em que medida acha que pode contar com o seu tutor?”

2.2. Avaliação pelos tutores

A Avaliação do ano piloto do PT pelos tutores foi feita através de um questionário, construído em LimeSurvey e utilizando a mesma metodologia no processo de recolha e análise de dados que a descrita na avaliação pelos tutorandos.

O instrumento de avaliação para tutores é constituído por 15 questões, distribuídas pela caracterização dos tutores, reunião de grupo inicial, reuniões individuais e avaliação da organização do PT. Foram enviados por *email* 17 questionários, correspondente ao número total de tutores, dos quais 12 foram respondidos.

Verificou-se, na amostra, que cada tutor tem uma média de $10,58 \pm 3,088$ (6-16) tutorandos presentes na reunião inicial de grupo e de $9 \pm 4,720$ (2-15) nas reuniões individuais marcadas.

As questões de carácter pedagógico (avaliação, curso, unidades curriculares e acesso aos docentes) e as questões sobre o curso e futuro profissional (atividades e saídas profissionais) foram as mais frequentes nas reuniões (individuais e grupais), seguindo-se as questões relacionadas com o funcionamento da instituição.

Nas reuniões individuais, os tutores detetaram problemas que necessitaram de apoio/intervenção específica em 16,7% dos casos, sendo que estes estavam relacionados com aconselhamento motivacional e organização do estudo e com questões relativas a unidades curriculares e processos de creditação.

Verificou-se que a satisfação e importância do PT do ponto de vista global do curso são elevadas, conforme podemos observar na Figura 6. A formação dada aos tutores no âmbito do PT é um aspeto referido por estes como positivo e a manter no Programa.

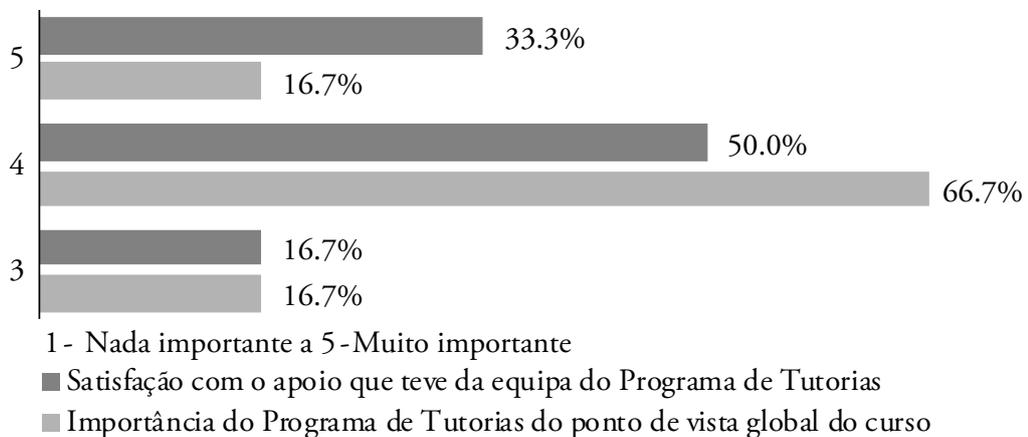


Figura 6. Satisfação e importância do PT

Os tutores indicaram algumas sugestões de melhoria como, maior visibilidade institucional do programa, maior antecedência do planeamento e implementação anual, maior acompanhamento aos tutores, maior partilha de experiências entre os tutores e o aumento do tempo disponível para um melhor acompanhamento.

Conclusão

O impacto positivo dos programas de tutorias tem suporte empírico, tanto nas vivências do estudante como nos resultados da avaliação pedagógica e na redução do abandono (Campbell & Campbell, 1997; Cohen, 1993; Mangold et al., 2003; Salinitri 2005).

No estudo agora apresentado as perceções da utilidade do PT e do apoio recebido pelo tutor foram avaliados positivamente pela maioria dos tutorandos, sendo que as vantagens mais mencionadas se relacionam com a motivação para ter sucesso no curso e com a melhoria da relação com os docentes. Da avaliação feita pelos tutores salienta-se a perceção de utilidade do programa e a avaliação positiva do apoio recebido pelo GAED durante o PT, do qual se salientam as ações de formação.

Neste estudo identificam-se algumas limitações metodológicas, das quais se salienta a amostra reduzida de estudantes da ESTeSL e a utilização de avaliação por autorrelato, sem medidas de validação externa (*eg.*, desempenho do estudante). Contudo o estudo realizado, bem como a experiência desenvolvida com o PT, permitem identificar algumas linhas para uma reflexão sobre os programas de tutorias no ES.

O envolvimento dos atores diretos (estudantes e tutores) é um aspeto central no sucesso do programa de tutorias. Embora se considere a adesão livre dos tutores ao programa um requisito fundamental, esta não é suficiente para o seu envolvimento. A este facto não é estranho o volume e diversidade de tarefas e objetivos a que os professores do ES têm de corresponder. Por esta razão, a interação regular e frequente entre o tutor e a equipa responsável pelo programa de tutorias revela-se fundamental para manter a motivação dos tutores. As sessões

de formação e de feedback, obrigatoriamente centradas nas vivências e necessidades específicas dos tutores, parecem ter, de acordo com a avaliação realizada, um impacto bastante positivo.

No PT previa-se total liberdade no grau de participação dos estudantes, embora tenha sido promovido a existência de, pelo menos, um primeiro contacto com o tutor, através de uma reunião grupal de apresentação. Contudo, e a partir das respostas aos questionários, a concretização deste momento inicial apresentou algumas dificuldades. Alguns estudantes referem não conhecer o PT e/ou não terem estado presentes nesta reunião. Os próprios tutores referem taxas de adesão médias. Este problema poderá dever-se eventualmente, às dificuldades de articulação das disponibilidades dos docentes e dos estudantes, na medida em que esta reunião foi feita já em período de aulas. Por esta razão, é importante que esta sessão de apresentação seja feita de forma a não colidir com o horário letivo, e idealmente num período formal predefinido pela instituição, logo nos primeiros dias de aulas. Por outro lado, uma forte divulgação institucional junto dos estudantes do PT será fundamental, para que estes adiram às reuniões (grupais e individuais) com o tutor. Entre outras, o envio de um boletim mensal do PT a todos os envolvidos, com reforço das funções do tutor esperadas / valorizadas pelos tutorandos (Veiga Simão et al., 2008), e a criação de condições que reforcem uma relação recíproca, com benefícios para o tutorando mas também para o tutor (Jones & Brown, 2011), parecem promover o envolvimento dos atores envolvidos.

Dos conteúdos abordados pelos tutorandos, os mais frequentes são relacionadas com o funcionamento do curso / instituição e também com a profissão. Contudo, alguns dos estudantes apresentaram problemáticas relacionadas com a organização do estudo e questões motivacionais. Embora as primeiras não obriguem a competências interpessoais complexas por parte do tutor, as segundas implicam um domínio de ferramentas de ajuda, que os tutores, na sua maioria, não dominam. Embora estivesse previsto no PT a referenciação dos estudantes para serviços especializados bem como formações aos tutores nestes temas, estas estratégias não resolvem totalmente o problema.

Considera-se que a realização de workshops para os estudantes será outra forma de apoio mais especializado. Contudo a experiência das autoras, a partir deste e de outros projetos desenvolvidos no GAED, aponta para que os workshops que abordam questões instrumentais (e.g., apoio na elaboração de CV) são bastante mais procurados do que aquelas que focam competências para a adaptação pessoal ao ES. Uma hipótese a considerar será que o formato grupal não é o ideal ou desejável para os alunos que começam a sentir dificuldades no seu percurso académico, reforçando aqui a importância da relação tutorial e da formação dos tutores para este tipo de situações.

Embora o papel das instituições de ES para o sucesso de um programa de tutorias não tenha sido abordado de forma extensa, não se pode, contudo, esquecer a necessidade de uma abordagem ecológica (Bronfenbrenner, 1979). Deste modo, consideramos fundamental o interesse e apoio da instituição que acolhe o programa, de modo a potenciar uma adesão significativa aos projetos de tutorias e, principalmente, a contribuição destes programas para a melhoria das condições da instituição mais diretamente relacionadas com as vivências pessoais e a adaptação dos estudantes ao contexto do Ensino Superior.

Referências

- Alauddin, M., Ashman, A., Nghiem, S., Lovell, K. (2017). What determines students' expectations and preferences in university teaching and learning? An instrumental variable approach. *Economic Analysis and Policy*, 56, 18-27. doi: 10.1016/j.eap.2017.06.002
- Arnett, J. J. (2006). Emerging adulthood: Understanding the new way of coming of age. In J. J. Arnett, & J. L. Tanner (Ed.). *Emerging adults in America: Coming of age in the 21st century* (pp.3-19). Washington, DC: American Psychological Association. ISBN 1-59147-329-2.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood – A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469-480. doi: 10.1037//0003-066X.55.5.469
- Barrows, H. S. (1988). *Tutorial process*. Springfield, Illinois: Southern Illinois University School of Medicine. ISBN 0-931369-22-3
- Baudrit, A. (2007). *Pratiques pédagogiques – Le tutorat, richesses d'une méthode pédagogique*. Bruxelles: Éditions De Boeck Superior. ISBN: 9782804155988
- Bayram, N., & Bilgel, N. (2008). The prevalence and socio-demographic correlations of depression, anxiety and stress among a group of university students. *Social Psychiatry and Psychiatry Epidemiology*, 43, 667–672. Doi:10.1007/s00127-008-0345-x

- Biggs, J., Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University*, fourth ed. Society for Research into Higher Education & Open University Press. Buckingham, UK & Philadelphia, PA.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press. ISBN 0-674-22457-4
- Campbell, T. A., & Campbell, D. E. (1997). Faculty/student mentor programs: Effects on academic performance and retention. *Research in Higher Education*, 38(6), 727–742. doi: 10.1023/A:1024911904627
- Chickering, A. W., & Reisser, L. (1993). *Education and identity*. San Francisco, CA: Jossey-Bass. ISBN: 978-1555425913
- Cohen, N. H. (1993). *Development and validation of the principles of adult mentoring for faculty mentors in higher education*. (Doctoral dissertation,) Temple University, Philadelphia. Retrieved from Dissertation Abstracts International, 54/02, 400. (UMI No. AAT9316268).
- Gómez Fernandez, M. (2010). *El Tutor en la nueva universidad*. Gestipolis. Retrieved from <https://www.gestipolis.com/el-tutor-en-la-nueva-universidad/>
- Ferreira, I. (2009). *Adaptação e desenvolvimento psicossocial dos estudantes do Ensino Superior- Factores familiares e sociodemográficos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. ISBN: 978-972-31-1281-8
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia*. S. Paulo: Paz e Terra. ISBN: 978-85-7753-163-9
- Jones, R., & Brown, D. (2011). The mentoring relationship as a complex adaptive system: finding a model for our experience. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 19(4), 401–418. Doi: [org/10.1080/13611267.2011.622077](http://doi.org/10.1080/13611267.2011.622077)
- Leary, H., Walker, A., Shelton, B. E., & Fitt, M. H. (2013). Exploring the relationships between tutor background, tutor training, and student learning: A problem-based learning meta-analysis. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 7(1), 40–66. Retrieved from <http://doi.org/10.7771/1541-5015.1331>
- Mangold, W. D., Bean, L. G., Adams, D. J., Schwab, W. A., & Lynch, S. M. (2003). Who goes who stays: An assessment of the effect of a freshman mentoring and unit registration program on college persistence. *Journal of College Student Retention*, 4(2), 95–122. doi: 10.2190/CVET-TMDM-CTE4-AFE3
- Méllo, D., Franco, S. (2016). *Educação Superior: Cenários e perspectivas*. Londrina: Universidade de Londrina.
- Mundina, J.B., Pombo, N.C., & Ruiz, E.R. (2007). Dimensión convergente de la tutoría en la universidad: Tutoría entre iguales. *Atas das V Jornadas de Investigación en Docencia Universitaria*. Alicante, Espanha. Retrieved from <http://www.eduonline.ua.es/jornadas2007/comunicaciones/2G3.pdf>
- Nora, A., & Crisp, G. (2007). Mentoring students: Conceptualizing and validating the multi-dimensions of a support system. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 9(3), 337–356. doi: 10.2190/CS.9.3.e
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1991). *How college affects students: Findings and insights from twenty years of research*. San Francisco: Jossey-Bass. ISBN: 978-1-55542-338-4
- Salinitri, G. (2005). The effects of formal mentoring on the retention rates for first-year, low-achieving students. *Canadian Journal of Education*, 28(4), 853–873. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ750344.pdf>

- Sim-Sim, M. M., Marques, M. C., Frade, M. A. & Chora, M. A. (2013). Tutoria: perspectiva de estudantes e professores de enfermagem. *Revista iberoamericana de educación superior*, vol. 4, n. 11, pp. 45-59. Retrieved from <https://www.science-direct.com/science/article/pii/S2007287213719322>
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press. ISBN-0-226-80449-6
- Veiga Simão, A.M., Flores, M. A., Fernandes, S., & Figueira, C. (2008). Tutoria no Ensino Superior: concepções e práticas. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 07, 75-88. Retrieved <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation. A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). London, UK: Academic Press.

Capítulo 8

Rosa Maria Rigo e Maria Inês Côrte Vitória

Evasão no Ensino Superior Brasileiro: Perspectivas e possibilidades em novas arenas de *Engagement*

A crescente demanda por percursos curriculares cada vez mais flexíveis tornam evidente que a Universidade, como é hoje, não atende às expectativas e necessidades de muitos dos acadêmicos brasileiros. O último estudo da ABMES - Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (2017), aponta que existem cerca de 100 milhões de estudantes universitários, porém o Brasil colabora com menos de 4% desse total. É um número inexpressivo, se considerarmos nossas potencialidades como nação emergente. A literatura da área busca explicar o poder transformador da educação, entretanto, as políticas públicas brasileiras ainda enfrentam desafios não superados quando se trata de incentivar a manutenção do estudante na Universidade. Sabemos que a evasão no Ensino Superior Brasileiro é um fenômeno complexo, abrangente, que revela ao longo do tempo, assimetrias severas na sociedade em que nos inserimos. Tal assimetria se projeta em quadros sociais marcados pela falta de empregabilidade, baixos salários, prejuízo da saúde física e mental, enfim, são estes alguns exemplos das chagas contemporâneas que caracterizam nossa atualidade.

No Brasil conceitua-se *evasão* quando o aluno que abandonou ou reprovou em determinado ano letivo, não efetua a matrícula no ano seguinte para dar continuidade aos estudos. Podemos pensar que o Brasil de hoje vive num cenário marcado por desigualdades, por transformações complexas, por crises sucessivas, por um senso de urgência e de maior equidade financeira e social, por escândalos de ordem ética que ocorrem continuamente, influenciando expressivamente a vida dos estudantes universitários, foco deste capítulo.

Dado este contexto, podemos num primeiro momento pensar que evasão e permanência na Universidade são dois polos tão antagônicos que sequer poderiam se relacionar. Entretanto, numa mirada mais reflexiva talvez se identifique que estes dois polos fazem parte de uma mesma questão - formação universitária: ficar ou sair? Noutras palavras: engajar-se ou evadir-se? Frente a esse dilema e visando refrear os índices de evasão, o *engagement* desponta como uma alternativa para se medir os resultados de aprendizagem e aderência aos estudos, o que consideramos como variáveis influentes no que se refere à permanência do aluno no contexto acadêmico. Sendo o vocábulo *engagement*, portador de uma multiplicidade de significados cuja abrangência e complexidade impossibilitam ou, no mínimo, dificultam as tentativas de estabelecimento de um conceito único, optamos neste estudo, traduzi-lo para “engajamento”.

Neste estudo, postulamos o engajamento como contraponto, como uma necessidade institucional para trabalhar preventivamente, visando a reduzir os índices de evasão no Ensino Superior Brasileiro, principalmente no primeiro ano dos cursos de graduação, momento em que 40% dos alunos evadem da Universidade. Somente este dado, no nosso entendimento, já justifica o empenho nesta análise e estudo.

Panorama do Ensino Superior no Brasil: dados e índices

Estudos realizados pelo SEMESP - Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior, em sua 6ª edição - retratam o panorama do Ensino Superior Brasileiro em 2014. Neste período, havia cerca de 7,8 milhões de alunos matriculados no Ensino Superior Brasileiro. Destes, 6,5 milhões em cursos presenciais (83%) e 1,3 milhão em cursos EAD (17%), sendo que 75% das matrículas estavam concentradas na rede privada (5,9 milhões). Projeções realizadas pelo próprio SEMESP apontavam uma perspectiva de redução em torno de 3,6% no total de matrículas na rede privada, para 2015, provocadas pela crise econômica e pela diminuição no número de contratos do FIES – Fundo de Financiamento Estudantil, programa oferecido pelo Governo Federal.

Visando apresentar dados mais elucidativos, o estudo apresenta os resultados referentes às matrículas no Ensino Superior por região geográfica, assim ilustradas:



Figura 1- Fonte: Sindata /Semesp Base: Censo INEP

A Região Sudeste é responsável por 47% de matrículas em cursos presenciais no Ensino Superior no Brasil, seguida pelas regiões Nordeste (21,2%), Sul (15,3%), Centro-Oeste (9,4%) e Norte (6,9%). No Sudeste, vale destacar o Estado de São Paulo que concentra mais de 1,7 milhão de alunos matriculados (26,5% do total) em cursos presenciais nas redes privada e pública. Em segundo lugar vem Minas Gerais, com um total de 666 mil matrículas (10,2%), seguido pelo Rio de Janeiro, que registrou 505 mil matrículas (8,5%). O mapa demonstra os índices de distribuição das matrículas por região bem como pela modalidade Cursos Presenciais e EAD.

Tabela 1 - Fonte: Sindata /SemespBase Censo INEP

| | Distribuição Matrículas no BRASIL | |
|--------------|-----------------------------------|-------------------|
| | Cursos Presenciais – 2014 | Cursos EAD – 2014 |
| Sudeste | 47,00% | 37,90% |
| Nordeste | 21,20% | 20,00% |
| Sul | 15,30% | 19,90% |
| Centro-Oeste | 9,50% | 11,80% |
| Norte | 7,00% | 10,40% |

Dentre estes índices os tradicionais cursos presenciais de Direito (721 mil matrículas), Administração (539 mil) e Engenharia Civil (265 mil) foram os mais procurados por universitários nas instituições de Ensino Superior privado. Em relação à EAD, a Pedagogia liderou a procura com um total de aproximadamente 302 mil matrículas. Já nos cursos com segmento tecnológico, Gestão de Pessoal/Recursos Humanos (93 mil matrículas) e de Gestão Logística (51 mil matrículas) se destacaram entre os mais procurados no ano de 2014 (cf. tabela 1).

Os fatores de escolha (entrada no Ensino Superior) estão relacionados às características iniciais dos estudantes tais como: perspectivas quanto ao curso, aspirações pessoais, aptidões. Já a permanência dos estudantes está ligada a satisfação pessoal do aluno, associada às transformações e/ou melhorias desenvolvidas, às aptidões, habilidades e talentos. A taxa de permanência em um curso no Brasil - levando-se em conta o aluno ingressante em 2010, que não evadiu em cinco anos, chegou a 51,3% na rede pública e 40% na privada. Já a taxa de permanência nos cursos presenciais chegou a 51,6% na rede pública e 40,9% na privada. E nos cursos EAD a taxa de permanência ficou em 48,2% na rede pública e 36,2% na privada assim ilustrados.

Tabela 2-Taxas de permanência no curso – Brasil (Fonte: Sindata /SemespBase: Censo INEP)

| Rede | Presencial | EAD | Total |
|---------|------------|-------|-------|
| Privada | 40,9% | 36,2% | 40,0% |
| Pública | 51,6% | 48,2% | 51,3% |

Dados da Evasão no Ensino Superior no Brasil

O que a literatura brasileira tem denominado como evasão traz situações distintas, tendo em vista ser um conceito polissêmico. A taxa de evasão foi calculada com base nos alunos desistentes em relação ao total de alunos matriculados. Assim sendo, os dados apontaram que em 2014, a taxa de evasão dos cursos presenciais no país atingiu o índice de 27,9% na rede privada e 18,3% na pública. Nos cursos EAD, no mesmo ano, o índice chegou a 32,5% na rede privada e 26,8% na pública. Entre os cursos presenciais/ tecnológicos, a taxa de evasão foi maior, chegando a 37% na rede privada e 23,9% na pública. Ou-

tra referência significativa diz respeito à faixa etária dos alunos. Em 2014, a taxa de evasão dos cursos presenciais da rede privada no Brasil, para alunos com até 24 anos, atingiu o índice de 23,6%, inferior à dos alunos acima de 24 anos, que ficou em 32,4%. Nos cursos EAD, no mesmo ano, o índice de evasão para alunos com até 24 anos chegou a 32,6%, índice praticamente igual à taxa de evasão para alunos acima de 24 anos, de 32,5%. Vale destacar que, diferentemente dos cursos presenciais, a evasão nos cursos EAD não apresenta diferença significativade acordo com a idade. As pesquisas revelam as taxas de evasão sintetizadas em forma de tabela.

Tabela 3 - Taxas de evasão no curso – Brasil (Fonte dos dados: Sindata /Semesp Base: Censo INEP)

| Rede | Presencial | EAD |
|---------|------------|-------|
| Privada | 27,9% | 32,5% |
| Pública | 18,3% | 26,8% |
| Total | 25,4% | 32,0% |

Como se pode observar, no computo geral os números continuam preocupantes. Dos alunos que entraram na graduação em 2010, 11% desistiu já no primeiro ano. Até 2014, quase metade (49%) dos estudantes saíram dos cursos que haviam optado em 2010, segundo dados de revista especializada na área (2016). Dados mais recentes disponibilizados parcialmente pela 7ª edição do Mapa do Ensino Superior no Brasil destacam uma evolução das matrículas no Ensino Superior, nas IES públicas e privadas do país, considerando os cursos presenciais e a distância, de 2009 a 2015, chegando a crescer 34%. O estudo retrata também um crescimento de 66% nas matrículas nos cursos de nível superior à distância no período de 2009 a 2015, sendo um aumento de 90% na rede privada e uma queda de 26% na rede pública. No mesmo período, o crescimento na rede privada chegou a 5,2% (1,20 milhão de matrículas para 1,26 milhão). No entanto, na rede pública a queda foi de 7,9% nas matrículas (eram 139 mil em 2014 e reduziram para 128 mil em 2015). Todavia, apesar da evolução das matrículas o estudo ratifica que os percentuais de evasão por três períodos de 4 anos – de 2010 a 2013; de 2011 a 2014 e de 2012 a 2015 – vêm crescendo tanto na rede privada quanto na pública.

Evasão no Ensino Superior Brasileiro: possíveis razões, possíveis motivos

Investigar as inúmeras razões que podem justificar a evasão no Ensino Superior Brasileiro representa assumir um olhar atento às projeções apontadas pelo Semesp em 2015, bem como propor uma atitude investigativa que dê conta da complexidade de tal fenômeno. Estudos subsequentes do SEMESP (2016 e 2017) apontavam a tendência de queda no número de matrículas na rede privada, estimulada pela crise econômica enfrentada pelo país e pela redução do número de contratos firmados com o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), programa oferecido pelo Governo Federal. Lamentavelmente, tais projeções acabaram se confirmando, e hoje o panorama continua mais do que nunca preocupante. A crise econômica que assola o país retrata um contexto mutante, ancorado por um cotidiano frenético, um cotidiano marcado por restrições econômicas de toda ordem, e completa incerteza social. Convive-se em um cenário educacional demarcado por limitações e carências generalizadas, por mudanças e transformações acontecendo numa velocidade jamais vista. Nesta direção, nossa investigação parte da análise do panorama desenhado por estudos específicos sobre a temática relacionada à evasão no Ensino Superior Brasileiro, bem como do contexto das influências, ou seja, a importância do engajamento frente a novas *arenas de convivência* alicerçadas por diferentes redes de conexão. Por arena entende-se o campo da ação política onde diferentes agentes políticos estão lutando para alcançarem suas metas e interesses. O Estado, as Organizações Internacionais, o Mercado e a Política Educacional, são exemplos de arenas de disputa no âmbito da governança internacional (Leuze; Martens; Rusconi, 2007).

Dessa forma, buscamos refletir a partir de ponderações distintas, visando saber o que levaria os alunos a evadirem-se do Ensino Superior:

- A evasão do atual sistema de educação universitária é um fenômeno brasileiro ou mundial? Podemos pensar que contextos tão diferenciados tais como sociedades emergentes e sociedades desenvolvidas padecem das mesmas agruras educacionais?
- Seria o engajamento uma saída para diminuir a evasão?

Diante de tais conjecturas, é importante que se busque resgatar um pouco da historicidade, revisitando estudos e pesquisas que nos antecederam. Revisitar os aportes teóricos acerca da evasão no Brasil é também uma maneira de identificar os possíveis avanços e retrocessos desta trajetória, um olhar pretérito visando idealizar um futuro potencialmente diferenciado. Ao atribuir um olhar pretérito em nossa historicidade educacional, encontramos estudos amparados pelo Movimento *Todos pela Educação*, organizados por Neri (2009), um trabalho com co-participação de Instituições como a Fundação Educar, Dpasqual, Instituto Unibanco e Fundação Getulio Vargas, trazendo um olhar abrangente, apresentando o que acreditam ser, as causas da evasão. São elas: Miopia ou desconhecimento dos gestores da política pública, restringindo a oferta de serviços educacionais. Outra causa apontada por esta fonte seria a falta de interesse intrínseco dos pais e dos alunos sobre a educação ofertada, seja pela baixa qualidade percebida ou por miopia ou desconhecimento de seus impactos potenciais, ou ainda, restrições de renda e do mercado de crédito que impedem as pessoas de explorar os altos retornos oferecidos pela educação no longo prazo. (Neri 2009).

As configurações apontadas por Neri (2009) retratam as possíveis consequências desta miopia/desconhecimento, atribuindo os motivos para a evasão, assim argumentados: dificuldade de acesso, necessidade de trabalho e geração de renda; falta de interesse ou dificuldades no aprendizado; falta de meios de transporte para chegar à escola dentre outros. Todavia nesta mesma pesquisa restou comprovado que o *“desinteresse pelo conteúdo das aulas”* é a principal causa do abandono para 40% dos jovens entre 15 e 17 anos que deixam a escola. A necessidade de trabalhar aparece em segundo lugar, com 27% das respostas. Em seguida vem à dificuldade de acesso à escola, com 10,9%, donde concluem - *para vencer essa batalha é preciso convencer pais e filhos de que estudar vale à pena*. (Neri 2009). Corroboram com esta linha interpretativa estudos contemporâneos inferindo que a elevada desistência pode estar atrelada a oferta de curso com modelos ultrapassados, razão para promover um esforço coletivo no sentido de melhorar a qualidade dos conteúdos visando atrair os jovens a voltar para às salas de aula.

Diante deste cenário, o Ministério da Educação (2017), acredita que os altos índices de desistência na graduação acabam por revelar a fragilidade do ensino médio, razão pelo qual justifica as mudanças propostas pela Medida Provisória 746, convertida na Lei nº 13.415, de 2017. Esta nova lei avigora a tese de que há uma necessidade muito grande de reforma do ensino médio no Brasil frente a um currículo considerado extenso, superficial e fragmentado, um currículo que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI. Complementam seus interlocutores: estas medidas subseqüentemente, incidirão em mudanças impactantes nos indicadores de permanência no ensino superior. A aposta desta proposição é que, ter acesso a um ensino médio de alto nível se reverte em uma possibilidade para melhorar os índices quanto à permanência do aluno no Ensino Superior. Corroboram Sguissardi (2009), ao acrescentar que o acesso e a garantia de não evasão está atrelado a um ensino médio de alto nível.

Todavia podemos pensar que ainda existem muitas contradições entre o acesso e a permanência do aluno no Ensino Superior, muitas delas influenciadas por peculiaridades regionais, ou por limitações ocasionadas por uma democratização de acesso ainda inconclusa. Proceder no esforço para averiguar limitações e fragilidades no sentido de equilibrar o que o aluno quer e precisa, e buscar atuar preventivamente, continua sendo o grande desafio, se levado em conta o grau de complexidade e seletividade inerente aos processos de acesso a Educação Superior. Dentre os principais desafios, a democratização do acesso e sua permanência aparecem com principal meta a ser alcançada. Diante disso, entendemos como fundamental pensar em alternativas pedagógicas que englobem as diferentes nuances desta conjuntura, implementando a partir de equipes disruptivas, ambientes mais integralizados, com gestores e professores engajados para desempenhar papéis que busquem identificar os possíveis fatores ou circunstâncias que obstaculizam o *engajamento dos estudantes* em seu processo de aprendizagem. Esta assertiva nos parece fundamental se quisermos que nossos estudantes permaneçam em sala de aula estudando.

Novas arenas de convivência: *Engagement* acadêmico, uma experiência social de construção em rede “com e para os outros”

“As pessoas que têm sucesso neste mundo são as pessoas que se levantam e procuram o que querem, e, se não o encontrarem, constroem-no.”

George Bernard Shaw

Diante da constante preocupação com a redução nas taxas de retenção de alunos no Ensino Superior, idealizar novas arenas de convivência é buscar antever a chegada de novos tempos. À medida que novas arenas de convivência vão surgindo, entendemos ser imprescindível, identificar na fala dos próprios estudantes quais são suas reais expectativas, e a partir destas atuar nelas preventivamente. Ao antever, por exemplo, as demandas do aluno, mais antecipada e intensiva poderá ser a intervenção sobre a solução de seu problema, consequentemente, maiores as chances de sucesso na retenção deste aluno. Quanto mais ele se sentir desamparado, e sem perspectivas, mais facilmente abandonará os estudos. A partir deste ponto de vista entendemos que, quanto mais cedo se diagnosticar as razões pelas quais nossos estudantes se evadem dos cursos, maiores serão as chances de mantê-los no ambiente universitário.

Dessa maneira podemos dizer que buscar implementar programas educativos permeados por ações inovadoras, disruptivas, é de certa forma, trabalhar com a perspectiva de transformar os atuais modelos de ensino em projetos mais centrados no estudante, visando atender suas expectativas. Sob este aspecto, Horn e Staker (2015), acrescentam que as iniciativas disruptivas levam uma forma de pensar inteiramente nova sobre os professores, sobre as instalações e a experiência do estudante. As inovações disruptivas são mais propensas a transformar a escolarização em um sistema personalizado, baseado na competência. Estar *entediado* (Horn e Staker 2015), ou *desapontado em relação ao que lhes é oferecido* (Machado e Capanema 2014), são a nosso ver, características de uma mesma equação, são razões mais do que suficientes para que as Instituições de Ensino Superior apresentem alternativas inovadoras, disruptivas. A insatisfação do aluno, dentre outras razões, corrobora para que os índices de evasão ganhem

impulso. Por esta razão, acreditamos ser imprescindível trabalhar preventivamente.

A partir de um diagnóstico que possibilite abarcar as dimensões do engajamento acadêmico, melhores as chances para revigorá-las. Dimensões estas que busquem identificar o quanto o estudante está envolvido (ou não) em seus estudos, partindo da mensuração dos níveis de engajamento, ou, das dimensões que o compõe: *comportamental, emocional e cognitiva* (TROWLER 2010). Estas dimensões possibilitam diagnosticar preventivamente o *real engajamento do aluno*, ou a falta dele quanto ao: 1) cumprimento as normas ou apresentando um comportamento perturbador (*engajamento comportamental*); 2) envolvimento nas tarefas, interesse, prazer ou sentimento de pertença (*engajamento emocional*); e, 3) investimento em sua aprendizagem, ir além dos requisitos estabelecidos (*engajamento cognitivo*). A partir deste diagnóstico é possível atuar na prevenção, na promoção e no fomento de ações dedicando um atento olhar as múltiplas variáveis que envolvem a permanência (ou não), o engajamento (ou não) dos estudantes nos estudos. Segundo Kuh (2009), a participação (ou não) em tais ações é fator determinante para a percepção sobre as características do ambiente institucional, associadas com *realização, satisfação e permanência*.

Via de consequência, tais implicações possibilitam igualmente entender quais são os fatores que facilitam ou obstaculizam o engajamento acadêmico, um ambiente eivado por tensões e desafios recorrentes. Sendo o engajamento um termo que abarca uma polissemia de sentidos, entende-se que este também acabe envolvendo as diferentes esferas (pessoal, moral, social, profissional, identitário, acadêmico, relacional). Como base nessa polissemia, Coates (2007) acrescenta que o engajamento como uma construção ampla, destinada a englobar aspectos acadêmicos salientes, bem como certos aspectos experienciais não-acadêmicos. Complementa Coates (2006), o engajamento tem muitas conotações semânticas, requer portanto, qualificação de acordo com o contexto, podendo ser descrito em processos com diferenças temporais, características existenciais, direcionais e morais.

No que tange ao contexto acadêmico, compreender a correlação e a robustez dos termos e conceitos que envolvem o engajamento nos

possibilita encontrar alternativas para atender as demandas de uma geração que apresenta novas demandas, uma geração permanentemente conectada e intercambiável. Este estado de conexão permanente nos leva a apostar em elementos promotores de engajamento, elementos de conexão permeados por tecnologias associadas a abordagens pedagógicas que favoreçam tais conexões, que favoreçam o intercâmbio, a motivação e o envolvimento em torno de um traço comum: *a busca por conhecimentos potencialmente diferenciados, a sólida formação técnica e ética*, muito mais que a simples aprovação no final de cada semestre. Corroborando Spell *et.al.* (2012, p. 160) ao inferir que “*As novas gerações que chegam aos bancos das universidades vivem um cotidiano permeado por novos aparatos e formas de comunicabilidade e estabelecem novas dinâmicas de construção do conhecimento*”. Assim, ao selecionarmos formas de trabalhar pedagogicamente estas conexões, utilizando recursos *on-line e off-line*, através de *proposições híbridas*, emergem alternativas que poderão corroborar para o preenchimento de lacunas consideradas críticas no contexto atual.

A partir da utilização de recursos tecnológicos – presentes na vida contemporânea -acrescidos de robustez didático-pedagógica, os conteúdos tornam-se mais atrativos, alavancando assim diferentes estratégias e formas de aprendizagem. Com a utilização de ferramentas pedagógicas *on-line*, consegue-se mudar a forma como os alunos se comunicam com a equipe, e como acedem aos materiais que usam para aprender. Desta forma, trabalhar o engajamento acadêmico a partir desta perspectiva é também uma forma de acolher, apoiar e orientar o aluno no sentido de levar em conta o contexto que o rodeia, as estratégias que utiliza para buscar informação, enfim, levar em conta o estudante do século XXI. Assim sendo, mensurar o engajamento acadêmico é também uma alternativa para abordar temáticas voltadas aos reais interesses do estudante, um desenvolvimento intelectual, emocional e pedagógico atrelado às tendências pessoais, emocionais, sociais, bem como as tendências do mundo de trabalho.

Claro está que, para que o estudante não evada do ambiente educacional, este precisa “*estar envolvido*” ou “*ser envolvido*” por experiências educacionais enriquecedoras, onde se sinta legitimado e apoiado por seus pares, bem como por outras comunidades universitárias de

aprendizagem, ou seja, é necessário oferecer-lhe um ambiente propício para que se envolva em seu próprio processo de aprendizagem, reconhecendo-o como intrinsecamente inacabado e permanente, assim como fascinante e prazeroso. Ou ainda, é preciso oportunizar que transitem por novas arenas de conexão, de convivência e de engajamento, um campo fértil para novas descobertas. (Cunha *et.al.* 2014). Nesse sentido acrescenta Barnett (2003), engajar é um encontro, uma fusão que envolve uma escuta mútua, um diálogo recíproco conduzido pela vontade de mudar algo. Num certo nível de análise, o engajamento representa um meio singularmente suficiente de resumir e caracterizar as interações dos estudantes com seus estudos, com as instituições e com a comunidade em geral. E acrescentaríamos, representa um primeiro passo dado pelo estudante a favor de si mesmo.

À guisa de conclusão...

Trabalhar na prevenção dos possíveis fenômenos que envolvem a evasão no Ensino Superior Brasileiro continuará sem dúvida, sendo um desafio de primeira grandeza. Lidar com a complexidade e a diversidade da evasão no Ensino Superior exige determinação, pois não é fácil transformar conceitos arraigados que nem sempre auxiliam nos processos de engajamento acadêmico, por isso nos parece importante pensar em assumir fenômenos contemporâneos, que possivelmente poderão nos dizer mais do aluno que temos. E que não queremos perder. Todavia é ao mesmo tempo um desafio que nos instiga a pensar em alternativas que auxiliem o próprio aluno a descobrir a real importância dos estudos para seu futuro pessoal, profissional.

Entender e atuar nesta dinâmica enquanto pesquisadoras é encontrar sentido e realização no próprio processo de ensinar e aprender. É buscar soluções para acolher esta geração de estudantes eminentemente conectada a permanecer conectada, sobretudo na Universidade. Entender este novo panorama educacional interconectado implica entender e atuar em um contexto, onde, o engajamento (ou não) do estudante assume papel determinante - o desejo de permanecer estudando.... Assim sendo, para conquistar esta nova geração é necessário que nosso sistema de Ensino Superior se adeque também, buscando identificar as lacunas hoje existentes e procurar preenche-las, buscando evitar que o aluno se decepcione com o ambiente aca-

dêmico, optando pela evasão por se sentir entediado ou desapontado pelo que lhes é oferecido. Em outras palavras, não acolhido em suas expectativas. Neste universo permeado por diferentes redes de comunicação é necessário que as Universidades também ofereçam espaços para que a comunicação e a aprendizagem entre novas áreas de conhecimento venham a fazer parte da formação acadêmica e agreguem aprendizados para a vida pessoal sinergicamente. Em sentido amplo, podemos dizer que os estudantes estão envolvidos com redes compromissadas, ou espaços em que podem se conectar a partir de interesses comuns, recíprocos, razão pela qual o engajamento acadêmico deve passar por estes espaços, estes modos de conexão e relação, sob pena de perder o trem da história.

Avaliar os fatores que favorecem ou obstaculizam o engajamento acadêmico nos parece um agir assertivo, uma possibilidade para diagnosticar situações adversas, necessidades e expectativas de nossos estudantes e agir preventivamente, objetivando sua permanência no Ensino Superior. Ganham impulso as iniciativas pedagógicas que centram o protagonismo no estudante, propiciando experiências significativas de aprendizagem, comprometimento e engajamento, oportunidades para desenvolver suas competências de forma cíclica e ascendente, habilitando-os a aprender a aprender, a fazer descobertas autônomas e resolutivas, a atuar em diferentes arenas de convivência, culminando em experiências de construção em redes de engajamento, *com e para* os outros, num ambiente universitário que se converte num espaço deles e para eles.

Referências

- Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (2017) - *Memorial Comemorativo 35 anos*. Lidyane Lilian Lima, Organizadora – Brasília, ABMES Editora.
- Barnett, R. (2003) *Engaging students*. In S. Bjarnason and P. Coldstream (Eds), *The Idea of Engagement: Universities in Society*. London: Association of Commonwealth Universities.
- Coates, H. (2006) *Student Engagement in Campus-based and Online Education*. Routledge, Canadá and Nova York.
- Coates, (2007) H. A *Model of Online and General Campus-Based Student Engagement. Assessment and Evaluation in Higher Education*.32 (2), pp. 121–141.
- Cunha, C. da, Jesus, W.F de, Iosif R.G. (2014) (Orgs.) *A educação em novas arenas: políticas, pesquisas e perspectivas*. - Brasília: Liber Livro.

- Horn, M.B., Staker, (2015) *Blended: Usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação*. Porto Alegre, Editora Penso.
- Lei Nº 13.415*, de 16 fevereiro de 2017. (2017, 16 de fevereiro). Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- Machado M. E. e Capanema, C.F. (2014) *Gestão Escolar e Prática Docente: Inserções na trama da eficácia escolar*. In Cunha, C., Jesus, W.F. de, Iosif, R.G.(Orgs.) *A educação em novas arenas: Políticas, pesquisas e perspectivas*. Brasília: Liber Livro.
- Martens, K., Rusconi, A. & Lueze, K. (Eds.) (2007). *New Arenas of Education Governance: The Impact of International Organizations and Market on Education Policy Making*. New York: Palgrave Macmillan.
- Ministério da Educação* <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/40111-altos-indices-de-evasao-na-graduacao-revelam-fragilidade-do-ensino-medio-avalia-ministro> Acesso em 17 de agosto de 2017.
- Medida Provisória nº 746, 22 de setembro de 2016.(2016, 22 de setembro).Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.
- Neri, M. C. O tempo de permanência na Escola e as Motivações dos sem-Escola. Rio de Janeiro, FGV/IBRE, CPS, 2009.
- Kuh, G. D. (2009). *The National Survey of Student Engagement: Conceptual and Empirical Foundations*. New Directions for Institutional Research, 141, 5-20.
- Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior. (SEMESP, 2014). Mapa do Ensino Superior no Brasil. Disponível em: <http://www.semesp.org.br/pesquisas/mapa-do-ensino-superior-2014/> Acesso em 01 de agosto de 2017.
- Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior. (SEMESP, 2015). Mapa do Ensino Superior no Brasil. Disponível em: <http://www.semesp.org.br/pesquisas/mapa-do-ensino-superior-2015/> Acesso em 01 de agosto de 2017.
- Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior. (SEMESP, 2016). Mapa do Ensino Superior no Brasil. Disponível em:<http://www.semesp.org.br/site/pesquisas/mapa-do-ensino-superior/mapa-do-ensino-superior-2016/> Acesso em 01 de agosto de 2017.
- Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior. (SEMESP, 2017). Disponível em: <http://www.semesp.org.br/site/pesquisas/mapa-do-ensino-superior/mapa-do-ensino-superior-2017> - Acesso em 30 de agosto de 2017.
- Sguissardi, V. (2009) *Universidade brasileira no século XXI: desafios do presente*. São Paulo: Cortez.
- Speller, P. Robl, F. Meneghel, S.M. (2012) (Orgs).*Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década*. – Brasília: UNESCO, CNE, MEC.
- Trowler, V. (2010) *Student engagement literature review*.2010. Disponível em: https://www.heacademy.ac.uk/system/files/studentengagementliteraturereview_1.pdf .Acesso em: 20 mar. 2017.

Parte 3
Currículos Estruturados nos e para
os Ambientes de Diversidade

Capítulo 9

Clara Sarmento, Carina Cerqueira, Laura Tallone,
Marco Furtado, Sandra Ribeiro e Sara Cerqueira Pascoal

Educação e diversidade cultural em contexto de negócios: Um caso de inovação no ISCAP-P.PORTO

Este capítulo apresenta uma meta-análise sobre o processo de investigação e ensino que sustenta o Mestrado em Intercultural Studies for Business (MISB), lecionado em inglês, cuja primeira edição se encontra a decorrer no Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Politécnico do Porto (ISCAP-P.PORTO), combinando a missão da escola de business do P.PORTO com o trabalho desenvolvido pelos docentes-investigadores das áreas científicas de Línguas e Ciências Empresariais, em geral, e do Centro de Estudos Interculturais (CEI), em particular.

O MISB propõe uma formação focalizada no mundo empresarial, desenvolvendo competências empreendedoras no âmbito da cultura e capacidades práticas, analíticas e críticas para a comunicação intercultural. O MISB propõe uma abordagem inovadora às Humanidades, com base numa proposta interdisciplinar e na aplicação das novas tecnologias, dando a conhecer as potencialidades das linguagens de comunicação multimodal para as negociações no mercado global. Os seus objetivos visam a rentabilização de metodologias de análise de contexto e de medição de variáveis culturais em ambiente empresarial, potenciando iniciativas para o entendimento entre culturas, em sintonia com os novos trajetos da economia mundial.

Nas estratégias de ensino do MISB, os estudos interculturais vão mais além da mera troca de informações entre estados-nação ou das implicações negativas das diferenças entre grupos, para se focalizarem

na troca recíproca de conhecimento entre culturas, com as suas semelhanças e diferenças, em contexto de negócios, na diversidade global contemporânea. A cultura é encarada como *commodity* lucrativa, como mais-valia para qualquer empresa com ambições de expansão, enquanto ferramenta e objeto de negócios e de crescimento económico. Nesta perspetiva, os conhecimentos interdisciplinares sobre teorias e práticas dos estudos interculturais assumem uma perspetiva de auto- e hetero-conhecimento, atenta às novas rotas da expansão económica, outorgando tanto protagonismo aos centros de onde em tempos emanaram as matrizes culturais, como às periferias (ou novos centros) pós-coloniais contemporâneas, ciente de que centro e periferia são hoje conceitos intermutáveis e em constante renegociação.

Descrição do Mestrado

O Mestrado em Intercultural Studies for Business (MISB) do Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Politécnico do Porto (ISCAP-P. PORTO) foi aprovado incondicionalmente por seis anos pela agência nacional de acreditação A3Es. Com um corpo docente altamente especializado, o Mestrado oferece unidades curriculares (UCs) inéditas que abrem novos horizontes de formação e empregabilidade: Línguas e Culturas Chinesa (Mandarim) e Árabe para Negócios, Cultura e Desenvolvimento, Relações Económicas Interculturais, Empreendedorismo em Cultura, Tecnologias de Comunicação Intercultural e Cultura Inglesa, Francesa, Espanhola e Alemã para Negócios.

Plano curricular

O plano curricular do Mestrado tem uma duração total de dois anos, ou quatro semestres, dos quais o quarto corresponde à preparação do trabalho final, que pode ter a forma de dissertação, projeto ou estágio profissional. Nos primeiros três semestres, o/a aluno/a deve completar quinze unidades curriculares, que representam 90 dos 120 créditos previstos. Destas quinze unidades curriculares, nove fazem parte de um núcleo obrigatório comum, enquanto as restantes seis são opcionais, devendo o/a aluno/a escolher entre, por um lado, três UCs de Cultura Francesa para Negócios, Cultura Alemã para Negócios ou Cultura Espanhola para Negócios e, pelo outro, entre três

níveis de Língua e Cultura Chinesa (Mandarim) ou de Língua e Cultura Árabe para Negócios.

Tabela 1. Estrutura do Mestrado em Estudos Interculturais para Negócios

| Unidade Curricular | Ano | Semes- tre | ECTS |
|---|-----|---------------|------|
| English Culture in Business I | 1 | 1 | 6 |
| French or German or Spanish Culture in Business I | 1 | 1 | 5 |
| Intercultural Economic Relations | 1 | 1 | 8 |
| Culture and Development I | 1 | 1 | 6 |
| Chinese (Mandarin) or Arabic Language & Culture in Business I | 1 | 1 | 5 |
| English Culture in Business II | 1 | 2 | 6 |
| French or German or Spanish Culture in Business II | 1 | 2 | 5 |
| Entrepreneurship in Culture | 1 | 2 | 8 |
| Culture and Development II | 1 | 2 | 6 |
| Chinese (Mandarin) or Arabic Language & Culture in Business II | 1 | 2 | 5 |
| English Culture in Business III | 2 | 1 | 6 |
| French or German or Spanish Culture in Business III | 2 | 1 | 6 |
| Intercultural Communication Technologies | 2 | 1 | 6 |
| Chinese (Mandarin) or Arabic Language & Culture in Business III | 2 | 1 | 6 |
| Research Methodologies | 2 | 1 | 6 |
| Dissertação / Projecto / Estágio Profissional | 2 | 2 | 30 |

No que diz respeito às metodologias de ensino e de avaliação, o número limitado de alunos por turma favorece o desenvolvimento da participação e do envolvimento ativo entre docentes e discentes, bem como a prática de um verdadeiro sistema de avaliação contínua, com preparação regular de projetos, trabalhos monográficos e apresentações expositivas. As aulas são concentradas em horário pós-laboral durante três semestres, seguido de um semestre dedicado integralmente à elaboração da dissertação, relatório de projeto ou relatório de estágio. Embora o inglês seja a língua de trabalho do curso, a componente linguística não está sob avaliação, exceto nas unidades curriculares de Língua e Cultura Chinesa (Mandarim) ou Árabe para Negócios. O francês, o espanhol e o alemão são utilizados nas respectivas UCs com um nível de intensidade e proficiência a negociar com o grupo.

O Mestrado é integralmente lecionado em inglês, o que possibilita cooperação e mobilidade internacionais acrescidas. Vocacionados para a abertura ao exterior, os alunos podem optar por um Duplo Diploma em parceria com o Mestrado em Languages and Intercultural Management da Université d'Artois, em Arras, França. O MISB tem também um protocolo de mobilidade ERASMUS específico com a Hochschule Koblenz, University of Applied Sciences, RheinAhr-Campus, em Remagen, Alemanha, e integra a RESMI – Rede de Ensino Superior para a Mediação Intercultural.

Saídas profissionais

Fiel a uma política de criação de emprego, o MISB encara o conhecimento da cultura como uma área rentável, indispensável a qualquer empresa, tanto enquanto instrumento como enquanto agente de crescimento económico. O estudo comparativo das culturas permite que os diplomados se adaptem e desenvolvam profissionalmente nos mais diversos contextos, articulando os estudos interculturais com a economia, a comunicação, a política, a história, a gestão e os media, para criar um perfil profissional com crescente procura no mundo dos negócios, da edição, da comunicação, da gestão e das organizações políticas e administrativas, em diferentes campos e instituições, dentro do contexto global. O MISB foi desenhado não só para responder às necessidades de formação patenteadas pelo mercado, mas igualmente para se adequar à missão do ISCAP-P.PORTO: a formação especializada em ciências empresariais. Por isso, as saídas profissionais situam-se na área da comunicação, planeamento cultural, marketing e publicidade, gestão e comércio internacional, órgãos de poder local e central, relações públicas e internacionais, turismo, gestão hoteleira e hotelaria, edição e comércio livreiro, tradução, gestão de projetos internacionais, mediação sociocultural, ONGs, ensino e *coaching*.

Público-alvo

O público-alvo do MISB é constituído pelos diplomados de todos os cursos do P.PORTO, profissionais de património, artes, ciências da comunicação, ciências sociais e humanas, economia, planeamento, línguas, literaturas, culturas, marketing, gestão e comércio internacional; órgãos de poder local e central; profissionais de relações públicas e internacionais, turismo, gestão turística e hoteleira, editores

e livreiros, tradutores e intérpretes, gestores de projetos, mediadores socioculturais, funcionários de ONGs, professores, *coaches* e formadores. Este público-alvo situa-se tanto a nível nacional como internacional, dado o MISB, recorde-se, ser lecionado em inglês. Por essa razão, as primeiras edições do MISB contaram com a procura de um número elevado de alunos internacionais provenientes da Europa, África, América Central e América do Sul. De igual modo, os discentes nacionais sentiram-se motivados a enveredar pela mobilidade além-fronteiras logo que foram obtidos os créditos necessários.

A um público assim vasto, o MISB proporciona uma formação aprofundada focalizada no mundo dos negócios, a fim de desenvolver capacidades práticas, analíticas e críticas para uma eficaz comunicação transfronteiriça para a rentabilização do conhecimento e para o empreendedorismo no campo da cultura. O programa propõe uma abordagem inovadora às Humanidades, em sintonia com o mercado de trabalho empresarial, com base em ferramentas interdisciplinares e na aplicação das novas tecnologias. Os diplomados tornam-se capazes de compreender, usar e rentabilizar metodologias de análise de contexto e de medida de variáveis culturais em ambiente de negócios. O MISB cria profissionais capazes de atuar de forma autónoma, eficiente e integrada em contextos interculturais, competentes na incorporação de iniciativas para a compreensão entre culturas nas práticas empresariais, em sintonia com os novos epicentros dos fluxos económicos e seus agentes.

Caráter inovador e competitividade

Em Portugal, não existem outras instituições a lecionar cursos similares a nível de mestrado, devido aos objetivos e unidades curriculares que o MISB combina de forma única, com leção em inglês, abordagem à cultura enquanto área de empreendedorismo e desenvolvimento económico, estudo paritário das culturas centrais e periféricas ou pós-coloniais de cada matriz cultural e obrigatoriedade de chinês ou árabe. As principais parcerias do MISB ocorrem, por isso, a nível internacional. A Universidade de Aveiro, por exemplo, oferece um Mestrado em Línguas para Relações Empresariais, contudo focalizado apenas na vertente linguística e desprovido da opção pela cultura como sujeito e objeto de negócios. A nível de 1º ciclo, a

Licenciatura em Línguas Aplicadas às Relações Empresariais, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, é centrada nas competências linguísticas e não tem continuidade a nível de 2º ciclo.

No espaço europeu do ensino superior, existem outros ciclos de estudos em instituições de referência com duração e estrutura semelhantes à do MISB. Contudo, a comparação com os respetivos objetivos de aprendizagem releva a singularidade do caso português, como mostram os exemplos do Reino Unido, França, Alemanha e Espanha abaixo referidos:

No Reino Unido, o Mestrado em Translation Studies with Intercultural Communication, da University of Surrey, visa as competências linguísticas nos negócios globais, ao passo que o MISB privilegia as competências culturais com o mesmo objetivo. É comum a oferta de diversas línguas opcionais, entre as quais o Mandarim e o Árabe. O Mestrado em Intercultural Communication da University of Manchester explora as complexidades culturais contemporâneas sob múltiplas perspetivas, sem carácter especializado. Visa a aquisição de competências de mediação eficientes em contextos de diversidade cultural, tal como o MISB, mas sem incidir especificamente no contexto empresarial. O Mestrado em Intercultural Communication for Business and the Professions, da University of Warwick, tem como objetivo a formação intercultural para negócios, educação e medicina. As principais unidades curriculares situam-se na área da cultura e da comunicação. Tal como no MISB, o trabalho final pode tomar a forma de dissertação, projeto ou estágio e a relação com a China é privilegiada.

Em França, o Mestrado Profissional em Languages and Intercultural Management da Université d'Artois, em Arras, também é lecionado em inglês, oferece estágios, fomenta a mobilidade e a ligação à China. Por essa razão, o MISB mantém com este curso um Duplo Diploma, sendo apenas necessário contornar a excessiva focalização do seu homólogo francês na vertente linguística.

Na Alemanha, os cursos das Universidades Técnicas de Chemnitz, Jena e Saarland são lecionados apenas em alemão, o que limita a in-

ternacionalização de alunos e docentes. Sem um plano de estudos fixo, visam a comunicação intercultural em sentido lato e não se especializam no mundo empresarial, sendo este apenas um dos seus módulos opcionais. A Munich University of Applied Sciences sofre das mesmas limitações, apesar de oferecer uma unidade curricular de “Estudos Regionais” sobre o Magrebe, China, Países Árabes e Hispano-América, tal como o MISB. Já a Cologne University of Applied Sciences lecciona um Mestrado em International Management and Intercultural Communication totalmente em inglês, com mobilidade internacional obrigatória. Visa competências em gestão internacional e comunicação intercultural, sendo por isso o curso alemão que mais se aproxima dos conteúdos e objetivos do MISB.

Em Espanha, os mestrados localizados incidem nas línguas e na tradução, privilegiando quase só a comunicação dentro do espaço europeu, pelo que são poucos os pontos em comum. Alguns exemplos são os Mestrados em Intercultural Communication, Public Service Interpreting and Translation, na Universidade de Alcalá, Estudios Interculturales Europeos, na Universidade de Madrid, Traducción, interpretación y estudios interculturales, na Universidade de Barcelona, e Interculturalidad, Comunicación y Estudios Europeos, na Universidade de Valencia.

Protocolos interinstitucionais

O MISB possui protocolos para a realização de estágios com a Incubitz – Business Consulting & Entrepreneurship, ACM – Alto Comissariado para as Migrações, ANE – Associação Nacional de Empresárias, Grupo Editorial Vida Económica, EDUCOACH – Educação e Inovação Social e vários outros parceiros europeus, nomeadamente em Espanha e na Roménia. Em acréscimo a estas oportunidades, os alunos que ambicionam prosseguir os seus estudos académicos podem optar por um dos protocolos de Doutoramento com parceiros espanhóis que asseguram vagas específicas para os estudantes do MISB: Doutoramento em Tradução & Paratradução da Universidade de Vigo; Doutoramento em Estudos Culturais: Memória, Identidade, Território e Língua ou Doutoramento em Estudos Avançados de Inglês: Linguística, Literatura e Cultura, da Universidade de Santiago de Compostela; e ainda, Doutoramento em Lín-

guas e Culturas em Contacto ou Doutoramento em Ciências Sociais: Tradução e Mediação Intercultural, da Universidade de Salamanca.

Abordagem aos estudos interculturais

Nas estratégias de ensino do MISB, os estudos interculturais vão mais além da mera troca de informações entre estados-nação e das implicações negativas das diferenças entre grupos culturais, para se focalizarem na troca recíproca de conhecimento entre culturas, com as suas semelhanças e diferenças, em contexto de negócios, no panorama global contemporâneo. A cultura é encarada como mercadoria lucrativa, como uma mais-valia para qualquer empresa com ambições de expansão. Nesta perspetiva, os conhecimentos interdisciplinares sobre as teorias e as práticas dos estudos interculturais assumem um carácter de auto- e hétero-conhecimento, atento às novas rotas da expansão económica, outorgando tanto protagonismo aos centros de onde em tempos emanaram as matrizes culturais, como às periferias (ou novos centros) pós-coloniais contemporâneos, ciente de que centro e periferia são hoje conceitos intermutáveis e em constante renegociação. O MISB presta especial atenção às culturas pós-coloniais e à deslocação dos atuais fluxos de negócios e centros de tomada de decisão para a China, o Magrebe, o Médio-Oriente, a Hispano-América e a *Commonwealth*, entre outros. Tem ainda presente as questões interculturais atuantes dentro do espaço europeu – tanto geográfico como institucional ou comunitário – que afetam em particular a imensa comunidade de emigrantes da diáspora portuguesa. Todos os povos são sujeitos e objetos da interculturalidade, necessitando tanto de integrar como de ser integrados, e Portugal não constitui exceção. É antes um caso complexo e paradigmático de ocorrência simultânea de grandes vagas emigratórias e imigratórias, ao qual o MISB está atento.

Desenvolvimento de competências interculturais

Em sintonia com os objetivos gerais do curso, as unidades curriculares destacam a importância das competências interculturais nos e para os negócios e relações económicas internacionais, associadas a um forte espírito crítico. Assim, os conteúdos das unidades curriculares obrigatórias incluem tópicos como cultura e sustentabilidade, inclusão e inovação, gestão de projetos culturais, negócios globais e

locais, estudos inter-artes, gestão artística e praxis social, motivação artística e produtividade, políticas culturais e desenvolvimento do comportamento social, eco-economia, legado e divulgação cultural, cultura empreendedora, criatividade e inovação, planos de negócios na cultura, entre muitos outros. Por outro lado, as UCs de Cultura Inglesa e Francesa/Alemã/Espanhola para Negócios não se limitam ao estudo da cultura imperante nas respetivas metrópoles, mas focam a totalidade dos territórios de língua oficial inglesa, francesa, alemã ou espanhola, analisando as relações políticas, económicas e culturais com as antigas colónias. O estudo do Mandarim e do Árabe permite ao/à aluno/a concluir o terceiro semestre da aprendizagem com um nível A2 no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas.

Radicalizando na missão do ensino superior politécnico de ensinar não só o saber conhecer, mas também o saber fazer e o saber ser, o MISB procura a excelência na formação de cidadãos de elevada competência profissional, científica, técnica e humana. Aposta, por isso, na aquisição de competências horizontais como o desenvolvimento de um forte espírito crítico, proatividade, autonomia, empreendedorismo, capacidade de análise e resolução de problemas, aprofundamento das capacidades comunicativas e de liderança, valorização da diversidade e abertura ao 'outro'. Ao mesmo tempo, desenvolve e fomenta a investigação aplicada, assumindo um compromisso de criação e difusão de cultura e de desenvolvimento da região Norte, num quadro de referência internacional, em projetos de utilidade para a comunidade. Possibilita ainda a imersão precoce no mundo laboral através da opção Estágio, no semestre final do curso.

Os resultados da aprendizagem a desenvolver pelos alunos incluem a compreensão da relação entre cultura, comunicação e contexto social, económico e político nos negócios; a capacidade de avaliar, adaptar e (trans)criar informação; aplicar ferramentas multimédia; escolher e implementar estratégias de negócios diferenciadas baseadas em conhecimentos culturais não padronizados; investigar e atuar em áreas culturalmente especializadas. Os diplomados devem ser capazes de usar técnicas e conhecimentos interdisciplinares para facilitar a implementação de projetos internacionais; identificar e enfrentar as ne-

cessidades de diferentes ambientes culturais; melhorar a comunicação entre diferentes culturas empresariais; lidar com situações interculturais de forma eficaz, equilibrando integração e crescimento; desenvolver negócios culturalmente conscientes e sustentáveis; conhecer costumes locais, suas oportunidades e obstáculos para o ambiente empresarial global; realizar trabalhos científicos com uma sólida base técnica, teórica e metodológica.

Articulação entre Ensino e Investigação

A ligação entre a atividade didática e a investigação surge primordialmente no espaço da sala de aula. Na generalidade das unidades curriculares do MISB, as metodologias e estratégias do processo ensino-aprendizagem caracterizam-se por formas inicialmente expositivas, que se transformam rapidamente em métodos ativos, onde são fomentados tanto o desenvolvimento do pensamento autónomo, crítico e criativo, como todos os contextos conducentes à realização de tarefas de pesquisa e de investigação. Estas metodologias e estratégias de reflexão sobre os conteúdos abordados nas distintas UCs possibilitam que os alunos assumam o protagonismo na sua própria aprendizagem, tendo sempre em conta conceitos de cultura e de interculturalidade no mundo dos negócios internacionais, para além de todos os objetivos e estratégias já anteriormente referidos.

Outra componente que se reveste de grande importância para o processo de investigação-ensino-aprendizagem é a organização e realização de publicações, conferências, *masterclasses*, *workshops* e outras atividades extracurriculares, no âmbito do Centro de Estudos Interculturais (CEI) do ISCAP-P.PORTO. Desde a sua fundação em 2007, o CEI realiza investigação fundamental e aplicada, cooperando com instituições nacionais e estrangeiras em projetos científicos, técnicos e culturais, e tendo como principais linhas de investigação as teorias e práticas interculturais, a comunicação intercultural e o *business* intercultural. No CEI, os estudos interculturais são sinónimo de movimento, comunicação, encontro entre culturas, com o objetivo de discutir as suas consequências pragmáticas na academia e na sociedade. A viagem intercultural contemporânea é uma jornada global, uma circunavegação à velocidade das novas tecnologias, e este conceito de interculturalidade sustenta todas as partidas e regressos,

toda a emissão e receção de informação implícita na comunicação, na diversidade e no trânsito que o *inter-cultural* sugere. A investigação do CEI propõe-se examinar as motivações, as características e as representações das interações culturais no seu movimento constante, desprovidas de fronteiras espaciais e temporais, numa indefinição de limites tão arriscada quanto estimulante.

A equipa do CEI é formada por mais de quarenta investigadores e docentes do ISCAP-P.PORTO e de outras instituições nacionais e estrangeiras, contando ainda com uma reputada comissão de aconselhamento científico. O CEI acolhe e supervisiona *masterclasses*, conferências, colóquios e dois Mestrados – o MISB e o Mestrado em Tradução e Interpretação Especializadas –, com o apoio de uma biblioteca especializada e várias bases de dados de acesso livre. Desde a sua formação, o CEI tem participado em inúmeras conferências e publicações internacionais, em projetos de investigação financiados e já publicou mais de uma dezena de livros com distribuição global, na vasta área dos estudos interculturais, destacando-se *From Here to Diversity: Globalization and Intercultural Dialogues* (Cambridge Scholars Publishing – CSP, 2010), *Diálogos Interculturais: Os Novos Rumos da Viagem* (Vida Económica, 2011), *In Permanent Transit: Discourses and Maps of the Intercultural Experience* (CSP, 2012), *Entre Margens e Centros: Textos e Práticas das Novas Interculturais* (Afrontamento, 2013), *Intercultural Communication, Representations and Practices: A Global Approach* (Unyleya, 2014), *Popular and Visual Culture: Design, Circulation and Consumption* (CSP, 2014), *Semióticas da Comunicação Intercultural: da Teoria às Práticas* (Afrontamento, 2015), *Do Signo ao Texto: Contributos Pedagógicos para a Tradução em Quatro Línguas* (De Facto Editores, 2016) e *Viagens Intemporais pelo Saber: Mapas, redes e histórias* (ebook, 2017). Todos os anos, o CEI premeia as melhores dissertações de mestrado em estudos interculturais, concede bolsas e estágios para jovens investigadores e publica a *E-REI: E-Revista de Estudos Interculturais*, indexada na LATINDEX. A *E-REI* dedica uma secção exclusiva para os alunos do MISB que pretendem divulgar os seus trabalhos de avaliação contínua, para além de publicar artigos da autoria de alunos bolseiros de investigação.

Entre outros projetos europeus, o CEI integra o projecto *TheRoute – Tourism and Heritage Routes including Ambient Intelligence with Visitors’ Profile Adaptation and Context Awareness*, financiado pelo SAICT (Sistema de Apoio à Investigação Científica e Tecnológica), Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, Portugal 2020 e Fundação para a Ciência e Tecnologia. O projeto é liderado pelo P.PORTO e conta com parceiros das suas oito escolas, do Instituto Politécnico de Viana do Castelo e da empresa Douro Azul. O *TheRoute* visa a criação de um sistema inteligente capaz de definir rotas turísticas personalizadas para o utilizador, de forma a que a estadia seja otimizada conforme os seus gostos, traços de personalidade e limitações físicas. Para tal, cada Ponto de Interesse (PoI) das regiões abrangidas é detalhado conforme as categorias turísticas que satisfaz, relacionado com outros Pontos e integrado na rota criada pelo sistema inteligente. O *TheRoute* estabelece uma estreita ponte com os objetivos e metodologias do MISB, razão pela qual integra já na sua equipa dois jovens investigadores-bolsistas alunos do MISB, responsáveis pela pesquisa, recolha e criação de rotas literárias e culturais, que também participam ativamente nas ações de disseminação do projeto.

Não obstante o facto de o MISB ter sido recentemente criado, conta já com uma lista numerosa de conferências, sessões e atividades de inserção da investigação no ensino, entre as quais se destacam: módulo de seis horas de formação “Entrepreneurship in Creative Industries”, por Álvaro Barbosa, *Dean* da Faculdade de Indústrias Criativas da Universidade S. José, Macau; *workshop* “Symbolic tale and roleplay in cross cultural dialogue”, por Shai Schwartz, Israel; *masterclass* “Intercultural Communicative Competence in English for Professional Purposes”, por Francisco Ivorra, Universidade de Valência; *workshop* “Case Study Research in Theory and in Practice”, por Sylwia Męćfal, Universidade de Lodz, Polónia; *workshop* “Diversity in Business: Challenges and Potentials”, por Carla Martingo, do Alto Comissariado para as Migrações; *masterclass* “The UK, the European Union and the Brexit”, pelo investigador e comentador José Pedro Fernandes, docente do P.PORTO; ciclo de conferências “Political-Economic relations between Portugal and the Magreb”, por Abdelilah Suisse,

da Universidade de Aveiro; *masterclass* “Economic Relations between Portugal and the UK”, por Charles Cutler, Director da Câmara de Comércio Luso-Britânica; visita à Mesquita Hazrat Bilal e ao Centro Cultural Islâmico do Porto.

Os docentes e discentes do MISB, bem como toda a comunidade em geral, são convidados a assistir a estas sessões extracurriculares, que permitem a partilha de projetos, experiências e trabalhos de investigação aplicada. Todo este contexto de formação privilegia meios (inter)culturais de intercâmbio de saberes e de conhecimentos dentro e fora da sala de aula, nos quais e pelos quais é igualmente fomentada a atividade de investigação dos próprios discentes. Os resultados desta atividade refletem-se, por exemplo, na criação e na participação ativa em projetos de pesquisa, na apresentação de comunicações em conferências e congressos, e na publicação de trabalhos em livros e revistas científicas especializadas. É assim possível concluir que a investigação aliada ao processo pedagógico desenvolvido nas salas de aula do MISB radica na implementação prática de competências de pesquisa, conhecimento e empreendedorismo, fruto de uma estratégia de expansão e desenvolvimento com focalização global e consciência local.

Conclusões

Segundo o estudo de Bernd Wächter e Friedhelm Mainworn, *English taught programmes in European Higher education. The state of Play in 2014*, o número de cursos leccionados em inglês em países europeus não falantes de inglês mais do que triplicou entre 2007 e 2104 (Wächter e Mainworn, 2014). O estudo inquiriu mais de mil diretores de cursos de instituições de ensino superior europeias e concluiu sobre algumas das principais motivações que justificam a abertura de ETPs ou *English Taught Programmes*:

ETPs are seen by some as an important means to increase the quality of the educational offer, as they enable institutions to “attract” or recruit better-qualified staff and students. Through ETPs, institutions gain access to a global pool of talent that they can select from. ETPs are also praised for helping institutions and the study programmes in question to build an inter-

national network of partner universities, programmes, partner companies and international alumni, and thus develop closer relations and ties with “externals” that are perceived as beneficial. (Wächter e Mainworm, 2014, pp. 125-126)

Da parte dos estudantes, também não persistem dúvidas quanto às vantagens da inscrição num programa de estudos em que a língua de leção é o inglês e as mais apontadas, neste inquérito, foram:

Improve the mastery of the English language, which is perceived by many Programme Directors as an essential element for students to be more successful in their future career. In some disciplines, like Computer Science this is a must, as the core terminology is already in English.

Closer interaction with teachers – because of the in general smaller teacher-student ratio, students in ETPs benefit from closer guidance from their teachers, which enhances the quality of their education.

More mobility opportunities – ETPs enable the creation of more structured mobility arrangements with specific international partners, that ETP students can take advantage of.

Good preparation for working in an international and intercultural environment – because of their more international nature (multinational student body, curriculum integrating international elements, etc.). ETPs offer a better preparation for students to work on the international labour market.

Higher employability – again, related to the international nature of ETPs, the ensuing degree gives better access to the labour market by opening more possibilities than graduates from domestic language programmes actually have. The Programme Directors also believed that an ETP degree is perceived as more valuable by potential employers.

Better networking – thanks to the multinational composition of the student body in ETPs, students (that are often mature students, especially at Master level) establish contacts with

classmates from other countries, which they could later resort to also for professional purposes. (Wächter e Mainworm, 2014, pp. 125-126)

Em relação ao MISB, a realização de uma breve análise SWOT aponta vantagens, debilidades, oportunidades e constrangimentos que parecem comprovar muitas das características descritas por Wächter e Mainworm. As vantagens residem no facto de o MISB ser um curso inovador a nível nacional e internacional, lecionado integralmente em inglês, com um vasto público-alvo e um corpo docente qualificado, internacional e com experiência intercultural. O MISB sistematiza competências junto do universo empresarial até agora adquiridas de forma intuitiva, valoriza o processo de expansão internacional da economia portuguesa, dá empregabilidade inter/nacional a diplomados em Ciências Sociais e Humanas e conta com o apoio de parceiros e *networks* internacionais. Oferece a vantagem competitiva de lecionar Mandarim e Árabe, dar continuidade às licenciaturas do P.PORTO e de outras instituições da região e de estar associado ao Centro de Estudos Interculturais e seus parceiros. Explora a rentabilidade e o empreendedorismo associados ao sector da cultura, focaliza-se na (auto) empregabilidade e insere-se inequivocamente na missão do ISCAP-P. PORTO. Na prática lectiva, sustenta-se numa vasta oferta de eventos científicos e pedagógicos internacionais, é lecionado em regime pós-laboral, assenta na interdisciplinaridade e utiliza quotidianamente as plataformas de e/blearning, em sofisticados laboratórios multimédia.

Eventuais debilidades ligam-se, ainda que paradoxalmente, ao facto de a leção em inglês poder afastar alguns candidatos nacionais com menores competências linguísticas. Sendo um curso inovador e altamente tecnológico, requer domínio de *software* específico e literacia científica bilíngue. Verifica-se, com efeito, certa heterogeneidade no domínio do inglês pelos alunos em sala de aula e, ao mesmo tempo, a proficiência dos estudantes estrangeiros na língua de acolhimento (Português) nem sempre é elevada. As oportunidades mais assinaláveis que se oferecem ao MISB prendem-se com a cooperação e a mobilidade internacional, através da leção em inglês e das parcerias e projetos existentes; com o conhecimento estratégico para a expansão e responsabilidade social das empresas; e com o envolvi-

mento da sociedade na empresa através do conhecimento. O MISB rentabiliza a cultura, enquanto ferramenta e objeto de negócios e de crescimento económico; utiliza as mais modernas plataformas e recursos pedagógicos; confere aos alunos a possibilidade de obterem um duplo diploma em França, de efetuarem estágios nacionais e internacionais e de se integrarem em centros e projetos de investigação científica. Está atento à mobilidade dos epicentros dos fluxos económicos, seus novos atores e protagonistas, mantém acordos com universidades espanholas para programas doutorais e integra a Rede de Ensino Superior de Mediação Intercultural.

Os constrangimentos que o MISB enfrenta são comuns ao panorama global e, por isso, também eles são interculturais: as dificuldades económicas das famílias; a necessidade de manter constante mobilidade, bem como a atualização de conhecimentos, *software*, ferramentas e bibliografia, face às restrições orçamentais; os receios em relação à interculturalidade causados pelas recentes vagas migratórias; a imprevisibilidade dos conflitos, tensões e crises económicas nas áreas de estudo e ação do curso; a possível falta de consciência da sociedade – patente tanto nas empresas como nos próprios candidatos – sobre a relevância do conhecimento cultural e intercultural, apesar de essa relevância ser claramente expressa nos relatórios europeus e até mesmo nas ofertas de emprego que circulam diariamente nos media.

Numa perspetiva geral, as vantagens e as oportunidades do MISB são evidentemente maioritárias e radicam no facto de, neste Mestrado, os estudos interculturais irem mais além da mera troca de informações entre estados-nação, da análise dos media ou das implicações negativas das diferenças entre grupos culturais, para se focalizarem na troca recíproca de conhecimento entre culturas, com as suas semelhanças e diferenças, no contexto dos negócios globais. Numa mais-valia para qualquer empresa com ambições de expansão, o MISB oferece aos seus diplomados um conjunto de técnicas e ferramentas de comunicação (tanto presencial como tecnologicamente mediada) e de compreensão sociocultural capazes de promover o desenvolvimento pessoal e profissional daqueles que optam por reconhecer e valorizar a envolvimento intercultural subjacente ao mundo empresarial do século XXI, em permanente mutação e dinâmica caleidoscópica.

Atendendo à sua génese internacional e intercultural, o MISB trabalha para uma construção formativa transversal, integrativa e contemporânea. Mais do que uma entre muitas ofertas formativas, o MISB procura distinguir-se através da capacidade para inovar, reconhecer e valorizar o contexto *business* internacional e intercultural, numa construção epistemológica teórico-prática em consonância com as exigências de um mercado diverso e inclusivo. Será sempre intenção prioritária deste Mestrado desenvolver a sensibilidade dos alunos para a compreensão da cultura – tanto própria como ‘outra’ – contribuindo para a construção de empresas socialmente responsáveis, mais humanas e capazes de se integrarem nas (e de integrarem as) múltiplas culturas da diáspora global. Ao cruzar os estudos interculturais com áreas do conhecimento como a economia, a comunicação, a política, a história, a gestão e as artes multimédia, o MISB emerge como um caso de inovação na educação superior atenta à diversidade e ao diálogo informado entre culturas.

Referências

Wächter, B., & Mainworn, F. (2014). *English taught programmes in European Higher education. The state of Play in 2014*. Bonn: Lemmens Medien GmbH.

Anexo 1

Bibliografia selecionada de apoio ao MISB

- Bowman K., & Arocena, F. (2014). *Lessons from Latin America: Innovations in Politics, Culture, and Development*. University of Toronto Press.
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Cabeza, D., & Jiménez, C. (2013). *Negociación Intercultural*. Valencia: Marge Books.
- Demir, M., & Sönmez, E. (2015). *Als Arbeiter zu “Gast” in Deutschland – Der lange Weg der Migranten aus der der staatlichen Einheit*. München: GRIN Verlag.
- Hill, C. W. (2014). *International Business: competing in the global marketplace*. New York: McGrawHill Education.
- Holliday, A. (2013). *Understanding Intercultural Communication*. London: Routledge.
- Ivorra Pérez, F. M. (2014). *La comunicación intercultural y el discurso de los negocios*. Universidad de Alicante.
- Kopp, H. (Ed.). (2003). *Area Studies, Business and Culture*. Münster: LIT Verlag.
- Lambert, J. (2012). *Digital storytelling: Capturing lives, creating community*. London & NY: Routledge.
- Marques, L., Biscaia, S., & Bastos, G. (Eds.). (2012). *Intercultural Crossings: Conflict, Memory and Identity*. Brussels: Peter Lang.
- Maude, B. (2011). *Managing CrossCultural Communication*. London: Palgrave Macmillan.

- Mcluhan, M. (2014). *Media Research: Technology, Art and Communication*. London & NY: Routledge.
- Phillipson, R. (2012). *Linguistic Imperialism*. Oxford University Press.
- Pickering, M. (2008). *Research Methods in Cultural Studies*. Edinburgh University Press.
- Reinert, K. A. (2011). *An Introduction to International Economics: New Perspectives on the World Economy*. Cambridge University Press.
- Sarmiento, C. (2015). *Estudos Interculturais Aplicados: Textos, Turismos e Tipologias*. Porto: Vida Económica.
- Sarmiento, C. (2016). Intercultural Polyphonies against the 'Death of Multiculturalism': an Essay on Concepts, Practices and Dialogues. In F. Dervin & Z. Gross (Eds.), *Intercultural Competence: Alternative approaches for different times* (pp. 121-42). London: Palgrave MacMillan.
- Sarmiento, C. (Ed.). (2012). *In Permanent Transit: Discourses and Maps of the Intercultural Experience*. Newcastle Upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Sarmiento, C., & Ribeiro, S. (Eds.). (2018). *Cultura & Negócios: Fluxos Criativos entre Culturas, Investigação & Empresas*. Porto: Vida Económica.
- Villoro, J., Esperanza, G., Sánchez Ruiz, E., Prado, E., Medina, C., Gutiérrez Estévez, M., & Brea, J. L. (2013). *Conflictos Interculturales*. México DF: Gedisa.

Capítulo 10

Fátima Monteiro

Diversificar as missões do ensino superior para a justiça social e a sustentabilidade

Atualmente prevalecem diferentes concepções da missão sociopolítica do ensino superior, e como tal diferentes modelos, objetivos curriculares e práticas didáticas e pedagógicas. Contudo, são vários os autores e pensadores que alertam para a necessidade de se repensar o papel do ensino superior na contemporaneidade. Neste âmbito, inclui-se a necessidade de repensar o ensino da engenharia para que incorpore a reflexão crítica e a formação ética e moral que permita aos futuros profissionais compreender a complexidade das sociedades contemporâneas e direcionar a sua atividade profissional para o serviço à humanidade e ao bem comum. O reconhecimento do vasto papel e do impacto que a engenharia tem na sociedade contemporânea acentua a necessidade das instituições de ensino superior, educarem os futuros engenheiros numa perspetiva abrangente que não se limite à área técnica (Monteiro, 2018).

Neste sentido, o presente capítulo traz ao debate argumentos que justificam uma alteração do modelo de ensino da engenharia que abarque uma mudança de mentalidade sobre a própria concepção do papel do ensino superior nas sociedades contemporâneas, e como tal, também dos objetivos do ensino da engenharia. Para construir a argumentação apresentada recorre-se à análise das diversas concepções presentes na missão das instituições de ensino superior e dos modelos dominantes no ensino da engenharia em Portugal. Tendo em conta que, em Portugal, o ensino da engenharia se faz nos dois subsistemas Politécnico e Universitário, a análise incorpora as duas vertentes de formação de engenharia, bem como uma análise comparativa. Dos

resultados salienta-se que prevalece como dominante uma perspetiva centrada na visão do ensino superior focado na formação profissional, destacando-se a conceção do ensino superior na área da engenharia como serviço ao sector económico. Os resultados permitem reforçar a necessidade de se promover uma reflexão que vise repensar o papel e modelos do ensino superior, nomeadamente no âmbito da engenharia.

1. Quais as missões do ensino superior na contemporaneidade?

As conceções sobre o papel que o ensino superior deve desempenhar na sociedade influenciam de forma determinante a gestão das instituições de ensino superior, a configuração e objetivos dos seus cursos, bem como as práticas didático-pedagógicas (Ozdem 2011; van Driel, Verloop, van Werven, & Dekkers, 1997). Esta conceção, que se afigura como individual e coletiva, é a principal orientação para a construção do projeto político-pedagógico das instituições (Ozdem 2011). Este projeto, ao definir os objetivos pretendidos e os meios de os atingir, fundamenta a construção curricular e orienta as práticas pedagógicas dos docentes (Veiga 1998). Neste sentido, constitui um dos pontos de partida sobre os quais se alicerça este nível de ensino: quer enquanto prática, quer enquanto intencionalidade.

Em causa estão as questões: para que é que existe o ensino superior? Qual é o seu objetivo/missão? Estas perguntas inevitavelmente conduzem à questão fulcral: com que objetivos o ensino superior educa os seus estudantes? Se pode ser consensual que as respostas a estas questões estão na base da construção curricular e das práticas pedagógicas, não são tão consensuais as respostas. No entanto, conhecer os objetivos/missões do ensino superior constitui um elemento basilar na compreensão do próprio ensino superior, da construção curricular e das práticas dos seus docentes.

1.1. Perspetivas contemporâneas sobre a missão do ensino superior

Uma das missões atribuída ao ensino superior é a de formação de profissionais de determinadas áreas do saber (Imaginário & Castro, 2011). Esta conceção é antiga e pode ser encontrada, por exemplo, na justificação da criação da École Polytechnique francesa no séc. XVIII.

Contudo, atualmente esta perspetiva tomou novo peso devido à forte pressão do sector económico (Magalhães, 2006). Neste sentido, vale a pena refletir se o ensino superior passou a ser uma instituição de ensino profissional cujo principal objetivo é alimentar o setor económico (Postman, 2002; Magalhães, 2006) com profissionais/técnicos eficientes e obedientes, e com elevado ritmo de produção de diplomados.

Longe da conceção em que o ensino superior era o explorador e depositário do conhecimento, e em que este era visto como um benefício para a humanidade (Ramos, 2010) e um bem em si mesmo; na contemporaneidade a valorização recai no encargo de produzir conhecimento que possa ser comercializável (Amaral, 2009). Esta é também uma faceta que resulta da submissão do sistema de ensino à narrativa económica referida por Postman (2002). Nesta perspetiva o ensino superior é visto essencialmente como uma mais-valia na competição económica (Ramos, 2010). Assim, evidenciam-se duas conceções diferentes: uma orienta o ensino superior para a ampliação do conhecimento como um bem em si mesmo e um bem para a humanidade, e outra conceção orienta-o para a produtividade e promoção do desenvolvimento económico (Magalhães, 2006).

A contribuição do ensino superior para a competição económica toma várias facetas: produção de profissionais (em quantidade e rapidez); produção de inovações científicas e tecnológicas comercializáveis; produção de publicações científicas (competitividade entre instituições de ensino superior). Designaremos a conceção marcadamente orientada para o desenvolvimento e competitividade económica como *conceção económica* (Monteiro, 2018).

Apesar da aparente neutralidade da perspetiva que orienta o ensino superior para a busca e valorização do conhecimento como um bem em si mesmo e um bem para a humanidade, Postman (2002) argumenta que esta é uma narrativa que tanto serve o *bem* como o *mal*, tanto serve o sistema económico, como serve intenções mais humanísticas. Para este autor, é um *deus* que serve o que lhe for mais conveniente sem um compromisso ético e moral definido (Postman,

2002). Neste sentido, e tendo em conta o predomínio contemporâneo do neoliberalismo, a narrativa científica corre o risco de desaparecer sob o peso da instrumentalização e valorização económica do conhecimento. Designaremos a perspetiva que busca o conhecimento como um bem em si mesmo como *conceção científica* (Monteiro, 2018).

Para Postman (2002) a narrativa económica passou a dominar os objetivos do sistema de ensino, pondo em causa outras missões que o autor considera serem mais importantes. Neste contexto salienta-se a perspetiva que defende que o ensino superior deve ter por objetivo a formação integral dos seus estudantes (Magalhães, 2006; Imaginário & Castro, 2011). Esta perspetiva defende que o ensino superior não se deve limitar a formar técnicos/profissionais, mas deve formar cidadãos reflexivos que se comprometam no desenvolvimento da humanidade, nomeadamente ao nível dos seus problemas contemporâneos (Nussbaum, 2014) dos quais se destacam a problemática da sustentabilidade e da justiça social. Nesta perspetiva, não descuidando a formação para o exercício da profissão, enquadra-se também a promoção do desenvolvimento da personalidade, do carácter, da capacidade reflexiva ética e crítica e a promoção da cidadania ativa (Didier and Derouet 2013; Ehrlich 2000). Designaremos esta conceção como *conceção humanista* (Monteiro, 2018).

As três perspetivas estão presentes na conceção de ensino superior que está definida na legislação portuguesa, nomeadamente na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86) e nas suas alterações (Lei n.º 115/97, Lei n.º 49/2005), bem como no ECDESP (Decreto-Lei n.º 185/81) e no ECDU (Decreto-Lei n.º 205/2009). Em qualquer um destes documentos as três perspetivas estão presentes, definindo como função do ensino superior a investigação, o ensino e a relação com a sociedade em que se insere, nomeadamente no âmbito do mundo económico e profissional (O'Banion, 2010). Contudo, o facto de as três perspetivas estarem definidas na legislação não significa que as três tenham a mesma importância. Aparentemente, o legislador deixa às instituições de ensino superior a definição da prioridade atribuída a cada uma das perspetivas na sua missão. No entanto esta

margem de autonomia é parcial, uma vez que são exercidas pressões sobre as instituições de ensino superior de forma a orientar as suas prioridades. Essas pressões incluem, por exemplo, as avaliações externas, as formas de financiamento, a importância dos *rankings* e as avaliações de docentes.

1.2. Repensar e diversificar

Como foi referido, atualmente prevalecem diferentes concepções da missão e papel sociopolítico do ensino superior e, como tal, diferentes modelos, objetivos curriculares e práticas didáticas e pedagógicas. Contudo, são vários os autores e pensadores (Silva, 2013; Ramos, 2010; Amaral, 2009; Magalhães, 2006) que alertam para a necessidade de se repensar o papel do ensino superior na contemporaneidade.

Magalhães (2006) salienta que, na contemporaneidade, se constata que o papel do ensino superior se tem circunscrito essencialmente ao seu potencial papel económico, tendo até adotado características de funcionamento e gestão compatíveis com uma organização do sector económico. Neste processo de foco na *conceção económica*, corre-se o risco de perder as importantes potencialidades do papel do ensino superior, nomeadamente ao nível da *conceção humanista*. Neste contexto, diversos autores (Monteiro, Leite e Rocha, 2018; Santomé 2012; Peinado, 2001; Ehrlich 2000) consideram fundamental repensar o papel do ensino superior e impulsionar a missão do ensino superior ao nível da promoção da justiça social e da sustentabilidade. Tal implica o debate e reconhecimento da necessária diversidade das missões do ensino superior, em oposição ao atual predomínio da visão centrada na economia (Monteiro, Leite e Rocha, 2018).

No âmbito da reflexão que estamos a tecer, também é necessário ter em conta os novos mandatos que emanam da sociedade e que são atribuídos às instituições de ensino superior. Segundo Leite (2003), estes mandatos implicam que para além da instrução, o ensino superior deve ter em conta a nova perspetiva da educação que abarca toda a pessoa, nas suas diversas dimensões. Neste sentido, a autora salienta a dimensão relacional: “educar para a formação pessoal e social, educar para a multiculturalidade, educar para a cidadania” (Leite, 2003:90).

Neste contexto, e segundo a perspectiva defendida pela UNESCO, o ensino superior não tem apenas a missão de formar profissionais, mas de educar cidadãos construtores da paz e promotores ativos da justiça social (UNESCO,1998). Acresce ainda o dever de formar para a sustentabilidade de forma a salvaguardar o futuro das gerações vindouras (Monteiro, Leite e Rocha, 2018; Jonas, 2015).

Esta nova perspectiva da educação centrada na *conceção humanista* coloca novos desafios aos docentes, que frequentemente ficam acomodados ao papel de transmissores de saberes, centrados numa visão tecnicista do currículo e da educação (Leite, 2003). Ao mesmo tempo, os próprios discentes também são chamados a ter um papel mais ativo e participativo (UNESCO,1998), o que representa também uma dificuldade a vencer, pois tradicionalmente estes tomam um papel passivo de recetores de saberes pré-construídos (Marchand, 2008).

É também importante considerar que a sociedade continua a esperar do ensino superior e dos seus diplomados a construção de uma economia mais justa e que isso conduza à diminuição das desigualdades sociais entre Norte e Sul e à “plena realização do ser humano” (Morgado, 2011:297). Segundo este último autor, persiste assim um mandato que espera do ensino superior uma intervenção social construtiva e concreta, no sentido da promoção da justiça social, da sustentabilidade e da democracia. Tal como Magalhães (2006), Morgado (2011) considera que para cumprir este mandato o ensino superior terá de assumir um posicionamento que não seja neutro, mas ativo e empenhado, o que implica assumir-se com valores. Numa perspectiva humanista, Morgado considera que é imprescindível que o ensino superior assuma “um papel determinante na educação e formação de cada indivíduo, de modo a capacitá-lo para se integrar e posicionar numa sociedade que muda constantemente e se torna cada vez mais complexa e exigente” (Morgado, 2011:297). Neste âmbito, é imprescindível que o ensino superior assuma um papel relevante e explícito ao nível da formação ética, cívica e do carácter/personalidade. Nesta linha, Nussbaum (2014), Magalhães e Stoer defendem que é necessário reequacionar o papel do ensino superior para que este não fique destituído de componentes de reflexão crítica, que po-

tenciam uma forte intervenção socio-crítica (Magalhães, 2006). Tal implica assumir o compromisso de promover a formação reflexiva, ética e crítica dos estudantes do ensino superior, e repensar e diversificar os currículos e práticas pedagógicas de modo a potenciar o papel ativo dos diplomados em prol da promoção da justiça social e da sustentabilidade.

2. Concepções presentes na missão das instituições de ensino superior portuguesas

Como se argumentou, a missão assumida e definida pelo e para o ensino superior tem um papel fulcral em todo o projeto político-pedagógico (Ozdem 2011) das instituições deste nível de ensino, levando a diferentes opções curriculares e pedagógicas em função da perspetiva e da concepção que se defenda (Veiga 1998). A nível institucional, estas concepções também influenciarão as linhas gerais de orientação da gestão de cada instituição.

Perante a importância estratégica das concepções reveladas pelas missões definidas pelas diversas instituições de ensino superior, importa conhecer que missões as instituições de ensino superior portuguesas assumem oficialmente e que lugares têm nelas as três concepções atrás mencionadas: *económica*, *científica* e *humanista*. No presente estudo pretende-se compreender i) se existe diversidade de concepções; ii) se existe equilíbrio entre as três concepções (*económica*, *científica* e *humanista*); iii) em que medida é assumida a *concepção humanista*, nomeadamente ao nível da formação integral, reflexiva, ética, crítica e cívica dos estudantes que potencie a sua intervenção, como futuros diplomados, pela promoção da justiça social e sustentabilidade.

2.1. Metodologia

Tendo em conta que em Portugal o ensino superior se subdivide em ensino Politécnico e ensino Universitário, o estudo abrangeu os dois subsistemas de ensino. A recolha de dados baseou-se numa pesquisa documental, que decorreu em 2016 e que abrangeu as Universidades e Politécnicos do ensino superior público não militar. Este estudo abrangeu 13 Universidades e 15 Politécnicos, num total de 28 instituições de ensino superior. Para tal, foram recolhidas as descrições das missões oficialmente assumidas pelas instituições de ensino superior,

que estavam disponíveis *online* no sítio oficial de cada instituição ou nos seus estatutos publicados em Diário da República. Posteriormente os textos das missões foram analisados usando análise de conteúdo (Amado, 2014). No processo de análise recorreu-se ao programa computacional MaxQDA.

Os objetivos do presente estudo enquadram-se dentro de uma perspectiva mista (Coutinho, 2014), tendo em conta o interesse quer pelo levantamento dos factos, como “pelo significado conferido” (Lessard-Hérbert, Goyette & Boutin, 1994: 32). A vertente qualitativa da análise centrou-se na interpretação das missões definidas pelas instituições educativas e na sua categorização. A vertente quantitativa centrou-se no processo de síntese e quantificação de dados.

3. Resultados e discussão

Tendo em conta que as instituições educativas estudadas apresentam diversas vertentes de ação na sua missão oficial, deu-se particular destaque à primeira missão que é enunciada por cada instituição. Esta opção metodológica baseou-se no pressuposto de que a primeira missão apresentada será aquela em que a instituição educativa mais se revê e como tal, mais pretende divulgar para o exterior. Conquanto, analisou-se também todos os restantes enunciados que fazem parte das missões assumidas por cada uma das Universidades e Politécnicos.

3.1 A primeira missão enunciada

As várias definições da *primeira missão* foram identificadas, analisadas e agrupadas em 5 diferentes categorias: Qualificação de alto nível; Formação profissional/qualificação profissional; Produção de conhecimento; Formação integral dos estudantes; Desenvolvimento sustentável.

A distribuição das Universidades e Politécnicos pelas categorias que agrupam e sintetizam a *primeira missão* são apresentadas na Tabela 1. Dos resultados apresentados pode-se inferir que:

- a primeira missão mais referida quer por Universidades, quer por Politécnicos enquadra-se na categoria *produção (criação) de conhecimento*. Contudo as Universidades fazem mais referências que se enquadram nesta categoria do que os Politécnicos;

- a segunda categoria com mais referências é a *qualificação de alto nível* dos seus estudantes. Porém, esta é mais referida pelos Politécnicos do que pelas Universidades;
- apenas 4 instituições salientam missões que se enquadram na categoria *formação global (integral) dos seus estudantes* como primeira missão;
- apenas um Politécnico apresenta uma definição da primeira missão que se enquadra na categoria de *promoção do desenvolvimento sustentável*.

Tabela 1: número de referências a missões enquadráveis nas categorias consideradas, em função do subsistema de ensino, relativas à primeira missão

| | Universidades | Politécnicos | Total |
|--|---------------|--------------|-------|
| Produção de conhecimento | 9 | 6 | 15 |
| Qualificação de alto nível | 2 | 4 | 6 |
| Formação profissional /qualificação profissional | 0 | 2 | 2 |
| Formação integral dos estudantes | 2 | 2 | 4 |
| Desenvolvimento sustentável | 0 | 1 | 1 |

Relativamente às instituições que definem a sua principal missão no âmbito da categoria de *produção de conhecimento*, salienta-se que esta perspetiva se pode enquadrar numa conceção do ensino superior centrada no conhecimento e na investigação (Magalhães, 2006; Imaginário & Castro, 2011), considerando o conhecimento como um bem em si mesmo, e definindo como dever do ensino superior procurar ampliar esse mesmo conhecimento e transmiti-lo. Contudo, também pode estar associada a uma perspetiva produtivista, centrada na “narrativa do mercado”, na “prestação de contas”, na “eficiência”, “performance” e “produtividade” (Magalhães, 2006).

A referência, na sua primeira missão, a domínios das categorias *formação profissional* e *qualificação de alto nível* acentuam a principal missão como sendo a formação de carácter profissional, ou seja, a conceção do ensino superior focada na produção de profissionais para fomentar a economia (Magalhães, 2006; Imaginário & Castro, 2011).

Dos resultados, salienta-se ainda que as instituições politécnicas, na sua primeira missão, fazem mais referências enquadráveis nas categorias de *formação profissional e qualificação* dos seus estudantes do que as instituições universitárias. Por outro lado, as instituições universitárias centram mais a sua primeira missão ao nível da categoria da *produção de conhecimento*. Esta diferença é, provavelmente, um reflexo da definição legal dos dois subsistemas do ensino superior, em que o ensino politécnico é apresentado com um foco na formação profissional e o ensino universitário na investigação.

3.2 O conjunto das missões enunciadas

Para além da primeira missão enunciada pelas instituições, foram analisadas todas as outras mencionadas oficialmente por cada instituição estudada. Os resultados foram agrupados por categorias não exclusivas e posteriormente por perfil da conceção em que se enquadravam. As categorias emergiram da análise e foram posteriormente cruzadas com a literatura referida no primeiro ponto do presente capítulo.

As categorias foram agrupadas por conceção (*científica, económica e humanista*) e são apresentadas nas Tabelas 2, 3 e 4, respetivamente. Os valores apresentados nestas tabelas referem-se a percentagens que foram calculadas com base na totalidade das referências por cada tipo de ensino (universitário e politécnico) e para o total dos dois sistemas.

Tabela 2: percentagens, em função do número total de referências, relativas às categorias enquadráveis na *conceção científica*, por subsistema de ensino

| Categorias | Universidades | Politécnicos | Total |
|---|---------------|--------------|-------|
| Investigação e conhecimento como um bem em si mesmo | 6,75 | 2,88 | 4,95 |
| Difusão do conhecimento | 3,68 | 2,16 | 2,97 |
| Complementaridade das áreas do saber | 0,61 | 3,60 | 1,98 |

Os resultados que se enquadram na *conceção científica* do papel do ensino superior são apresentados na Tabela 2. Esta tabela evidencia que no conjunto dos dois sistemas, a maior percentagem de referências se enquadra na categoria *investigação e conhecimento como um bem em si mesmo*. Esta é também a categoria com maior percentagem para as Universidades, mas não para os Politécnicos, cuja categoria com maior percentagem é *complementaridade das áreas do saber*.

Estes resultados encontram a sua possível explicação na diferente atribuição legal de funções aos dois subsistemas, em que o ensino universitário é referido como mais vocacionado para a investigação.

Os resultados para as categorias enquadráveis na *conceção económica* são apresentados na Tabela 3.

Tabela 3: percentagens, em função do número total de referências, relativas às categorias enquadráveis na *conceção económica*, por subsistema de ensino

| Categorias | Universidades | Politécnicos | Total |
|--|---------------|--------------|-------|
| Desenvolvimento económico | 12,27 | 15,83 | 13,86 |
| Profissionalismo e qualificação profissional | 6,13 | 13,67 | 9,57 |
| Normalização | 7,36 | 10,79 | 8,91 |
| Inovação permanente | 6,13 | 3,60 | 4,95 |
| Produtividade | 2,45 | 5,76 | 3,96 |
| Excelência e qualidade | 3,68 | 4,32 | 3,96 |
| Eficiência e competência | 2,45 | 3,60 | 2,97 |
| Empregabilidade e empreendedorismo | 2,45 | 2,16 | 2,31 |
| Sucesso e liderança | 2,45 | 1,44 | 1,98 |
| Desenvolvimento tecnológico e progresso | 3,07 | 0,72 | 1,98 |
| Competitividade | 2,45 | 0,00 | 1,32 |
| Sociedade do conhecimento | 1,23 | 0,00 | 0,66 |

Os resultados mostram que a maior percentagem de referências é feita a missões enquadráveis na categoria *desenvolvimento económico*, seguida por *profissionalismo e qualificação profissional*, quer para o total das instituições, quer para o ensino politécnico. Salienta-se que a categoria *desenvolvimento económico* inclui também as referências à valorização económica do conhecimento. No caso das Universidades, a categoria com mais referências é também o *desenvolvimento económico*, mas a segunda é *normalização*.

Tendo em conta que a categoria com maior percentagem (*desenvolvimento económico*) ultrapassa a soma das percentagens das categorias associadas com a *conceção científica*, pode-se concluir que a presença da *conceção científica* nas missões das instituições de ensino superior portuguesas é muito residual quando comparada com a presença da *conceção económica*.

A Tabela 4 apresenta os resultados relativos às categorias enquadráveis na *conceção humanista*. Esta tabela mostra que a categoria com maior percentagem é *serviço à sociedade/humanidade*, quer para as Universidades, quer para os Politécnicos. É, no entanto, importante ter em conta que as referências a missões enquadráveis nesta categoria são bastante abrangentes, e que frequentemente se encontravam associadas ao desenvolvimento local e económico. É assim possível que o *serviço à sociedade* se traduza/associe também como o desenvolvimento económico da mesma.

Os resultados mostram ainda que as percentagens correspondentes às restantes categorias desta *conceção* são residuais. Destaca-se também que, no conjunto dos dois subsistemas, a missão de promover a educação ética é a que tem menor valor, indicando assim um lugar insignificante para a educação ética na missão do ensino superior.

Tabela 4: percentagens, em função do número total de referências, relativas às categorias enquadráveis na *conceção humanista*, por subsistema de ensino

| | Universidades | Politécnicos | Total |
|--|---------------|--------------|-------|
| Serviço à sociedade/humanidade | 10,43% | 7,91% | 9,24% |
| Promoção de cidadania ativa | 3,68% | 3,60% | 7,28% |
| Promoção de reflexão crítica | 4,29% | 2,16% | 3,30% |
| Multiculturalismo | 2,45% | 3,60% | 2,97% |
| Sustentabilidade ambiental | 3,07% | 1,44% | 2,31% |
| Interdisciplinaridade | 0,61% | 3,60% | 1,98% |
| Resolução de problemas sociais | 3,07% | 0,72% | 1,98% |
| Educação humana | 1,84% | 2,16% | 1,98% |
| Tolerância, solidariedade, justiça social e equidade | 3,07% | 0,00% | 1,65% |
| Promoção da democracia | 0,61% | 2,88% | 1,65% |
| Educação integral dos indivíduos | 2,45% | 0,72% | 1,65% |
| Educação ética | 1,84% | 0,72% | 1,32% |

Observando as quatro últimas categorias da Tabela 4 constata-se que se relacionam com dimensões fundamentais da *conceção humanista*: a ética, a democracia, a formação integral, a tolerância, a solidariedade, a justiça social e a equidade. Tratam-se dos alicerces para promover uma sociedade mais humana, solidária, pacífica e justa (Nussbaum,

2014). Tendo em conta os valores que estas categorias apresentam, pode-se assim deduzir que estas são as menos presentes nas missões do ensino superior em Portugal.

Importa ainda analisar o lugar de cada uma das conceções nas missões das Universidades e Politécnicos. Assim, apresenta-se na Tabela 5 a percentagem de cada uma das conceções por subsistema de ensino, permitindo comparar o lugar atribuído a cada uma das três conceções nas missões das instituições estudadas.

Tabela 5: percentagens, em função do número total de referências, relativas a cada uma das 3 conceções do papel do ensino superior, por subsistema de ensino

| | Conceção científica | Conceção económica | Conceção humanista |
|---------------|---------------------|--------------------|--------------------|
| Universidades | 11,04 | 52,15 | 37,42 |
| Politécnicos | 8,63 | 61,87 | 29,50 |
| Total | 9,90 | 56,44 | 33,66 |

Salienta-se que a conceção económica do papel do ensino superior é a que tem mais referências, quer nas missões dos Politécnicos, quer das Universidades. No entanto, o ensino politécnico apresenta mais referência a esta conceção, correspondendo quase a 2/3 das referências.

Ressalta também que as referências a domínios da conceção científica se limitam a cerca de 10% do total. Trata-se de um valor baixo que pode indiciar que a conceção do conhecimento como um bem em si mesmo e um bem para a humanidade esteja a ser abafado pela conceção do conhecimento como um bem comercial e económico.

Tendo em conta o destaque que as missões das instituições de ensino superior atribuem à conceção económica, o lugar da conceção humanista é secundarizado. Considerando, neste contexto, a soma das percentagens relativas às categorias *educação ética, promoção da democracia; formação integral dos indivíduos; tolerância, solidariedade, justiça social e equidade*, o seu valor é de apenas 8% para as Universidades, 4,3% para os Politécnicos e de 6,3% para o total.

Reflexões finais

Os resultados permitem constatar a presença de referências enquadráveis nas três concepções consideradas (*económica, científica e humanista*) nas missões das Universidades e Politécnicos estudados. Contudo, verificou-se que as instituições de ensino superior portuguesas centram a descrição das suas missões na *concepção económica* do papel do ensino superior, atribuindo à *concepção humanista* um lugar secundário e à *concepção científica* um lugar residual. Tais resultados evidenciam que, embora as três concepções estejam presentes nas missões oficialmente definidas, a sua presença é muito desequilibrada.

De acordo com os resultados, e tendo em conta o papel que a missão desempenha na configuração do projeto político-pedagógico (Ozdem 2011), é expectável que a *concepção económica* seja a perspetiva que mais influencia e está presente nos objetivos que fundamentam as construções curriculares e as práticas pedagógicas (Monteiro, 2018).

A presença nas missões de referências a facetas das *concepções científica e humanista*, apesar de pouco visíveis, pode indicar que as instituições ainda reconhecem um papel ao nível destas perspetivas. No entanto, esse papel parece estar a ser abafado pelo peso e relevância atribuída ao potencial papel do ensino superior no sector económico (Magalhães, 2006; Monteiro, Leite e Rocha, 2018). Contudo, perante a forte deslocalização da produção industrial para países com baixos níveis de educação, Postman (2002) questiona a potencial relação entre educação e desenvolvimento / competitividade económica. Importa ainda salvaguardar se o desenvolvimento económico não se faz à custa da injustiça social ou da insustentabilidade ambiental, presente ou futura. Sem justiça social e sustentabilidade, que sentido faz o desenvolvimento económico?

Tendo em conta que o foco central da *concepção humanista* é uma formação integral, reflexiva, ética, crítica e cívica dos estudantes que potencie a sua intervenção, como futuros diplomados, pela promoção da democracia, da justiça social e da sustentabilidade, os resultados mostram que esta concepção é ainda residual nas missões estudadas. De facto, as missões das instituições de ensino superior portuguesas

estudadas referem muito pouco estas componentes de formação que são, no entanto, fundamentais à salvaguarda do futuro da humanidade. Pode-se assim concluir que subsiste a necessidade de diversificar o foco das missões das instituições de ensino superior portuguesas, procurando mais equilíbrio entre as diferentes conceções (*económica, científica e humanista*) e promovendo o empenho do ensino superior na promoção da justiça social e na sustentabilidade (Monteiro, 2018).

Referências

- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amaral, A. (2009). Tendências recentes dos sistemas de avaliação do ensino superior na Europa. *SÍFIFO – Revista de Ciências da Educação* 12: 51-62.
- Coutinho, C. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas – Teoria e prática*. Edições Almedina.
- Didier, C. and A. Derouet. (2013). Social Responsibility in French Engineering Education: A Historical and Sociological Analysis. *Science and Engineering Ethics* 19: 1577–1588. doi 10.1007/s11948-011-9340-9
- Ehrlich, T. (2000). *Civic responsibility and higher education*. Westport: American Council on Education and Oryx Press.
- Imaginário, L. and J. Castro. (2011). *Psicologia da formação profissional e da educação de adultos – Passos passados, presentes e futuros*. Porto: Livpsic.
- Jonas, H. (2015). *El principio de responsabilidad: ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Barcelona: Herder Editorial.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Edições ASA
- Lessaed-Hérbert, Michelle, Goyette, Gabriel & Boutin, Gérald (1994). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget
- Magalhães, A. (2006). A identidade do ensino superior: a educação superior e a universidade. *Revista Lusófona de Educação* 7: 13-40.
- Marchand, Helena (2008). Desenvolvimento intelectual e ético em estudantes do ensino superior – implicações pedagógicas. *SÍFIFO – Revista de Ciências da Educação*, 7, 9-17.
- Monteiro, F. (2018). *A formação ética nos cursos de engenharia em Portugal: contributos para a repensar numa perspetiva do bem comum*. (Tese de doutoramento). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal.
- Monteiro, F., Leite, C. & Rocha, C. (2018). From the dominant engineering education perspective to the aim of promoting service to humanity and the common good: the importance of rethinking engineering education. *European Journal of Engineering Education*, 0 (0), pp 1-15.
- Morgado, J. (2011). Ensino superior e(m) mudança: Perspetivas e (im)possibilidades. In Leite, C., Pacheco, J., Moreira, A. & Mouraz, A. *Políticas, fundamentos e práticas do currículo* (297-308). Porto Editora
- Nussbaum, M. (2014). *Educação e justiça social*. Odivelas: Edições Pedagogo.

- Olssen, M. & Peters, M. (2005). Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: from the free market to knowledge capitalism. *Journal of Education Policy* 20(3), pp 313-345.
- O'Banion, T. (2010). Focus on learning: The core mission of higher education. In *Focus on learning: A learning college reader*. Phoenix: League for Innovation in the Community College.
- Ozdem, G. (2011). An Analysis of the Mission and Vision Statements on the Strategic Plans of Higher Education Institutions. *Educational Sciences: Theory and Practice* 11(4): 1887-1894.
- Peinado, M. (2001). Educação para a paz en el nuevo milénio. In *Para uma cultura da paz*, edited by J. Pureza, 105-126. Coimbra: Edições Quarteto.
- Postman, N. (2002). *O fim da educação: redefinindo o valor da escola*. Relógio D'Água Editores
- Ramos, K. (2010). *Reconfigurar a profissionalidade docente universitária: um olhar sobre ações de atualização pedagógico-didática*. Porto: Universidade do Porto Editorial.
- Santomé, J. (2012). *La justicia curricular: El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.
- Silva, A. (2013). Sobre a missão do ensino superior. Accessed January 12. <http://barometro.com.pt/archives/1024>
- van Driel, J.H., Verloop, N., van Werven, H. & Dekkers, H. (1997). Teachers' craft knowledge and curriculum innovation in higher engineering education. *Higher Education* 34(1), pp 105–122. <https://doi.org/10.1023/A:1003063317210>
- UNESCO (1998). *Declaração mundial sobre educação superior no século XXI: Visão e ação*. Conferência Mundial sobre Educação Superior – Paris. Retrieved from <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-duca%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>
- Veiga, I. (1998). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus.

Capítulo 11

Margarida Morgado, Marcelo Gaspar e Mónica Régio

Ensino Integrado de Inglês e de Tópicos de Engenharia Industrial: Três anos de trabalho colaborativo de ensino

Uma das estratégias de internacionalização do ensino superior face à procura de mercados estrangeiros tem sido a adoção, por parte da academia portuguesa, de uma língua internacional de comunicação e de ensino/aprendizagem, como é o caso do inglês, para lecionar, publicar e comunicar com alunos ou colegas de diversas nacionalidades, incluindo os alunos portugueses, naquilo que se designa ‘internacionalização doméstica’, por oposição aos alunos e docentes que podem fazer uma experiência de internacionalização no estrangeiro.

Se esta foi uma preocupação inicial, no início do século XXI, de expansão e sustentabilidade das instituições de ensino superior portuguesas, a adoção do inglês como língua de ensino e de aprendizagem em qualquer área científica do ensino superior português começa a apresentar-se como uma estratégia metodológica para fazer face a novas necessidades de formação no quadro da quarta revolução industrial (Schwab, 2016), bem como à presença de um número cada vez mais significativo de estudantes internacionais em instituições portuguesas (Silva, 2016). Rosen (2016) num artigo publicado online, apela a uma mudança de paradigma educativo que promova novas capacidades e competências, como maior utilização do hemisfério cerebral direito para estimular a criatividade e do esquerdo para desenvolver capacidades técnicas e matemáticas; maior atenção dada ao desenvolvimento de capacidades adaptativas e ‘líquidas’; formação contínua; e utilização de tecnologias digitais pelos alunos. O autor apela igualmente para que a linha de orientação de toda a educação seja de inovação disruptiva e que todas as estratégias educativas promovam a rapidez e a mudança ubíqua.

No que concerne a aprendizagem e aperfeiçoamento de uma língua estrangeira de comunicação internacional no ensino superior, a experiência e os depoimentos diretos de alunos do ensino superior confirmam o que Rosen (2016) deixa claro; que a maioria dos alunos sente que a educação que recebem está antiquada e que é aborrecida, raramente reconhecendo nela relevância. A abordagem pedagógica CLIL no ensino superior pode constituir, neste contexto, uma alteração no paradigma de ensino e aprendizagem de línguas (ou no desenvolvimento da consciência linguística e intercultural) no ensino superior, pela ênfase que coloca na língua estrangeira (geralmente o inglês) como meio de comunicação acadêmico-científico, com repercussões positivas perceptíveis nas competências requeridas pelos mercados de trabalho, dado que o estudo ou trabalho numa língua (ou língua-cultura (Byram, 1997)) adicional pode contemplar o desenvolvimento de outras competências transversais, de capacidade para lidar com a diversidade cultural e de gestão de ambientes plurilingues (Breidbach, 2003; Council of Europe, 2013; Janssen, 1999; Régio, Gaspar, Farinha, & Morgado, 2017), para além da competência comunicativa e acrescentar relevância à aprendizagem do ponto de vista dos alunos do ensino superior.

As práticas de internacionalização e de adequação aos requisitos de formação de uma quarta revolução industrial levantam naturalmente questões de natureza linguística: estarão os docentes e os alunos preparados para lecionar e estudar numa segunda língua? Será a sua competência linguística suficiente e adequada para aprender, pensar, falar e escrever numa língua estrangeira? Que tipos de apoios formativos serão necessários? Que paradigmas de ensino e aprendizagem da língua estrangeira serão os mais adequados? A internacionalização 'doméstica' (internationalisation at home) (Crowther et al., 2001) suscita igualmente questões de natureza (inter) cultural: perceberão docentes e alunos que as línguas são também culturas de e para aprender? Terão eles consciência da natureza cultural de toda a aprendizagem? Estarão preparados para adequar o seu conhecimento a formas culturalmente específicas de o comunicar por meio de uma outra língua adicional à (s) suas (s) línguas maternas?

Em terceiro lugar, a internacionalização ‘doméstica’ e as pressões da 4.^a Revolução Industrial (Schwab, 2016) impactam sobre questões de natureza pedagógica, modelos de como se ensina e se aprende e percepções sobre o que os alunos devem e podem fazer quando usam uma língua estrangeira para aprender e comunicar em contextos académicos e pré-profissionais. Como se podem preparar os docentes para uma abordagem que, mais do que interdisciplinar, procura integrar conteúdos de uma disciplina científica e desenvolvimento de competência linguística numa língua estrangeira?

Várias experiências internacionais e nacionais têm sido realizadas, utilizando diversos modelos e contextos de formação contínua de docentes do ensino superior com o intuito de melhorar as competências linguísticas (numa língua adicional) e metodológicas destes, umas mais enquadradas em programas de Inglês para Fins Académicos (EAP – *English for Academic Purposes*), outras para o desenvolvimento de competências linguísticas gerais com o objetivo de certificação do nível de competência linguística C1 (Council of Europe, 2001) do docente e outras, ainda, mais centradas no desenvolvimento integrado de pedagogia e inglês em abordagens CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) de forma não só a melhor preparar o docente para ensinar em inglês, como para apoiar a aprendizagem e o desenvolvimento linguístico dos alunos (Ellison, Araújo, Correia, & Vieira, 2017; Gierlinger, 2017; Haines, 2017; Lyster, 2017; Niemela & Jauni, 2017; Valcke & Wilkinson, 2017; Weinberg & Symon, 2017).

Sem pretender comparar o mérito ou desmérito de qualquer uma destas abordagens, que estão ou foram postas em prática em contextos diversos de ensino superior português, o presente capítulo visa documentar uma experiência (estudo de caso) de integração do ensino de inglês especializado, curricular, com o ensino de tópicos de engenharia num instituto politécnico português ao longo de três anos (de 2014/5 a 2016/17), utilizando a abordagem CLIL e, a partir desta experiência, refletir sobre as questões de natureza linguística, intercultural e pedagógica implicadas no processo de ensinar e aprender em inglês (língua não materna), a partir da perspetiva dos docentes envolvidos num curso de formação breve e na subsequente imple-

mentação de um módulo CLIL ao longo de 3 anos letivos, após uma breve descrição crítica de diversas abordagens ao ensino integrado de inglês e conteúdos disciplinares no ensino superior.

1. Enquadramento teórico

1.1 Problemas de lecionação em inglês no ensino superior

Ellison (2014) descreve um programa de formação, realizado na Universidade do Porto de Inglês para Fins Académicos (EAP – *English for Academic Purposes*). Num estudo alargado sobre formação de professores, *Research and practice in CLIL*, a autora (Ellison, 2014) salienta alguns pontos fulcrais de formação pedagógica para a abordagem CLIL, nomeadamente o facto de os professores de língua (mesmo de língua especializada) não planificarem as suas aulas de acordo com os princípios de organização do conteúdo de uma área disciplinar específica no sentido de lhes fazer corresponder estratégias de pensamento e cognição requeridas pelos especialistas dessa área; por outro lado, um professor de um qualquer conteúdo disciplinar, ao ensinar em inglês (língua estrangeira), não terá em conta as necessidades linguísticas dos alunos. A abordagem CLIL requer uma abordagem diferente da planificação, capaz de integrar pedagogias diversas (Ellison, 2014). Um outro aspeto realçado é o da necessidade de ser capaz de definir objetivos de aprendizagem, de forma precisa, para integrar conteúdos e língua, o que requer dos docentes envolvidos uma aceitação da responsabilidade de colaboração interdisciplinar para atingir objetivos de aprendizagem comuns, mas diferenciados (Ellison, 2014). Por último, Ellison (2014) considera que os docentes envolvidos na implementação de uma abordagem CLIL necessitarão ter uma grande capacidade para refletir sobre as suas práticas, para nelas investir, de forma continuada, tempo e esforço. Ao mesmo tempo que conduzia uma investigação alargada sobre desenvolvimento de competências CLIL em professores (de inglês) dos ensinos básico e secundário, Ellison et al. (2017) documentam igualmente um programa de formação para docentes do ensino superior na área de EAP (English for Academic Purposes), inglês para fins académicos, de modo a apoiar a lecionação e a publicação destes docentes em inglês. Para além dos aspetos linguísticos de desenvolvimento de competências, a formação focava igualmente aspetos pedagógicos e metodológicos.

O'Dowd (2005) descreve um programa de formação e acreditação de competências linguísticas e pedagógicas, gerais, dos docentes da Universidad de León, Espanha, que pretendam ensinar em inglês, com o objetivo de certificação do seu nível de competência linguística e subsequentemente do dos alunos. O autor coloca a tónica na necessidade de garantir que o nível de competência linguística dos docentes não possa impactar de forma negativa sobre os alunos nacionais e estrangeiros que aprendem em inglês, bem como no processo de certificação para lecionar em inglês, renovável cada três anos. Os critérios propostos por O'Dowd (2005) são um nível de competência C1; obrigatoriedade de formação pedagógica em metodologias de ensino em língua estrangeira (*English for University Educators*); e uma prova demonstrativa das competências.

A perspetiva adotada por O'Dowd (2005) centra-se numa abordagem pedagógica designada por EMI (English Medium of Instruction) ou inglês como meio de instrução. Morgado et al. (2014) descrevem uma experiência de formação em Portugal de docentes do ensino superior politécnico na abordagem CLIL. Morgado e Coelho (2013, 2014) após uma revisão da literatura sobre EMI, ESP (*English for Specific Purposes*) e CLIL, defendem esta abordagem como metodologicamente mais apropriada para o desenvolvimento de aprendizagens ativas, uso de materiais autênticos, centramento no aluno e desenvolvimento de metodologias baseadas em tarefas e projetos desenvolvidos pelos alunos. Nesse artigo, as autoras salientam igualmente algumas dificuldades de introdução ou consolidação da abordagem CLIL no ensino superior, nomeadamente a maior novidade (e ansiedade causada por ela), a colaboração entre docentes do ensino superior necessária à abordagem CLIL, o baixo nível de competências linguísticas em inglês dos alunos do ensino superior (que dificulta a aprendizagem em inglês), bem como as alterações que teriam de ser feitas aos programas no sentido de redefinirem objetivos de aprendizagem para conteúdos de duas unidades curriculares em simultâneo (ou de forma integrada).

No desenho de formação de docentes do ensino superior Morgado et al. (2014) privilegiaram a construção de comunidades de prática (Wenger, 1998) e uma abordagem CLIL: a comunidade ia desco-

brindo o que era CLIL, interagindo em inglês sobre como relacionar as suas práticas com a nova proposta metodológica, seguindo-se uma fase prática de implementação de um módulo CLIL e reflexão sobre a prática em reuniões dos docentes, destes com os investigadores e pela escrita em diários (*Learning and Teaching Journals*) (Ribeiro et al., 2016; Morgado, Coelho, Ribeiro, Silva, & Gonçalves, 2016b; Morgado et al., 2015b; Régio et al., 2017; Régio et al., 2016; Ribeiro, Silva, Morgado, & Coelho, 2015).

1.2 Integração de língua e conteúdo - CLIL (*content and language integrated learning*)

Em *European Framework for CLIL Teacher Education*, Mehisto et al. (2010) identificam áreas de responsabilidade dos docentes quando adotam a abordagem CLIL, nomeadamente, a de ser reflexivo sobre o seu próprio desenvolvimento cognitivo, social e emocional, pois só assim poderá apoiar um semelhante desenvolvimento entre os alunos; ser capaz de compreender estratégias de comunicação numa segunda língua; de colaborar entre pares; de demonstrar interesse e motivação para saber mais; o docente precisa de entender cabalmente a interdependência de língua e conteúdo: uma boa aprendizagem do conteúdo depende da língua que, por seu turno, se articula com o conteúdo; para a abordagem CLIL importa reavaliar a metodologia e as formas e processos de avaliação, devendo incluir processos de autorreflexão e autoavaliação pelos próprios alunos. Mehisto et al. (2008) ressaltam a construção de ambientes ricos e estimuladores de pesquisa, da cognição e da utilização de recursos diversos, bem como promotores de situações de participação ativa dos alunos e de cooperação entre eles.

Se os ambientes de aprendizagem CLIL são, muitas vezes, exigentes do ponto de vista cognitivo para os alunos, ao utilizarem uma língua estrangeira para aprender e comunicar sobre o que aprendem, é importante saber como apoiar a compreensão e produção dos alunos, por exemplo, criando glossários bilíngues ou multilíngues de termos específicos de um tópico de estudo, que permitam contrastar conceitos e conhecimentos entre culturas/línguas.

De todas as características elencadas por Mehisto et al. (2010) perce-

bem-se os desafios que se colocam aos docentes do ensino superior, quase todos eles de natureza pedagógica e metodológica, em relação à língua estrangeira, uma vez resolvido o problema da competência e/ou certificação de competência linguística. Os problemas de natureza pedagógica são os seguintes: dominar pedagogias centradas no aluno; usar a linguagem de instrução adequada e saber apoiar os alunos face a desafios linguísticos e de aprendizagem ou comunicação numa segunda língua; produzir materiais e recursos de aprendizagem motivadores e enquadrados pelas línguas-culturas de trabalho; bem como planificar aulas/módulos em conjunto com outro docente ou colaborar com outro docente (de língua) na definição de objetivos de aprendizagem integrados; e clarificar com os alunos as vantagens da abordagem CLIL no quadro da avaliação de duas unidades curriculares que, por vezes, integram atividades que serão avaliadas de duas perspetivas diferentes.

2. Método

2.1 Objetivos

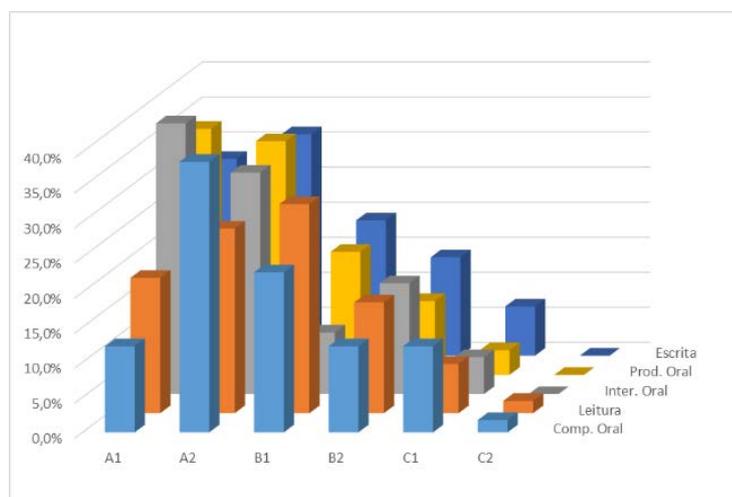
Na sequência de uma formação CLIL de docentes do ensino superior (Morgado et al., 2014a), um dos objetivos de implementação do módulo CLIL com alunos do ensino superior era o de entender as perceções de dificuldade/facilidade linguística de adoção desta metodologia, tanto por docentes de conteúdo (neste caso de Engenharia) como por docentes de Inglês. Nessa perceção de facilidade/dificuldade incluíam-se: pertinência da abordagem CLIL para unidades curriculares de Engenharia (e de outras áreas) e de Inglês Técnico; reações dos alunos; preparação (scaffolding) de materiais; experimentação com metodologias centradas no aluno e no desenvolvimento de tarefas concretas; o uso do Inglês para lecionar e comunicar com os alunos (e para os alunos comunicarem entre eles); e experimentação com tecnologia web 2.0 de apoio à aprendizagem CLIL, integrada.

A pergunta de investigação a que este capítulo responde, a partir de um estudo de caso, é a seguinte: como é que os docentes (de conteúdo e de língua) que participaram na implementação de um módulo CLIL sobre Engenharia e Inglês Técnico percecionam a experiência pedagógica CLIL de integração? Que sugestões oferecem à implementação de CLIL em contextos de ensino superior semelhantes?

2.2 Contexto e Participantes

A experiência aqui apresentada decorreu no contexto de utilização do inglês como língua especializada para lecionar tópicos de engenharia, em módulos, na sequência de uma formação de docentes de engenharia e de inglês técnico sobre as vantagens de integração de língua e conteúdo do ponto de vista de uma aprendizagem centrada nos alunos, que, na sua grande maioria, possuem competências linguísticas em inglês muito heterogêneas e revelam pouco entusiasmo e motivação na aprendizagem de Inglês Técnico. Para estes alunos, o Inglês Técnico, uma abordagem especializada do ponto de vista linguístico, necessariamente demasiado genérico nos tópicos que aborda (e, por essa razão, pouco estimulante do ponto de vista cognitivo) e centrado na utilização comunicativa e profissional da língua em contextos académicos e, por simulação, em alguns contextos profissionais, não era considerado útil ou motivador, apesar das evidentes baixas competências dos alunos, situadas maioritariamente nos níveis A1 e A2 (ver Figura 1).

Verifica-se, pela análise da Figura 1 que a maioria dos alunos refere ter nível linguístico de A1/ A2 no que respeita à compreensão, interação e produção oral e escrita (cerca de 40% e 35% respetivamente). Referem ainda que possuem nível B1 relativamente à leitura. Comparando estes dados com os recolhidos pela docente de língua, verifica-se que realmente a maioria dos alunos tem grandes dificuldades ao nível da interação e produção oral (A2) o que se tenta melhorar pela implementação de estratégias na aula que visam melhorar a componente oral.



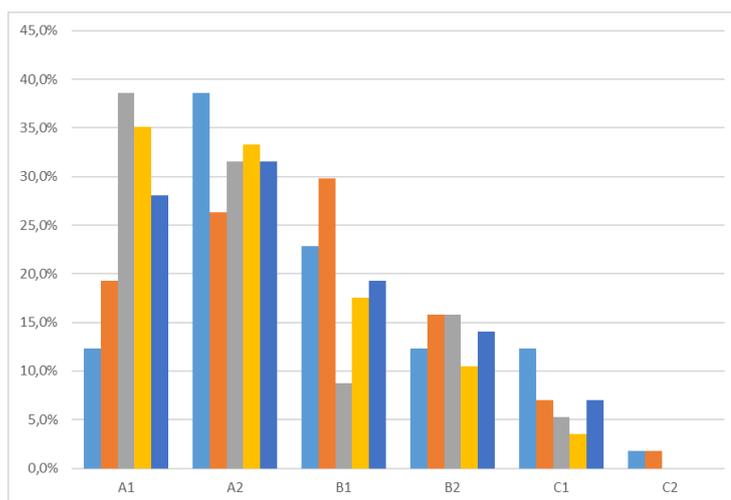


Figura 1: Nível de competência linguística à partida, com base no Quadro Europeu Comum de Referência (Council of Europe, 2001), do universo de alunos do estudo: todos os alunos da licenciatura de Engenharia Industrial do primeiro ao terceiro anos curriculares, que participaram na experiência pedagógica CLIL.

A maioria dos alunos possui, no entanto, nível B1 de escrita e B1/ B2 de leitura. Os resultados relativamente à leitura podem ser explicados pela necessidade de os alunos lerem documentação técnica em Inglês para as restantes áreas do curso, o que faz com que melhorem e desenvolvam essa competência.

A formação de docentes e consequente implementação de módulos em inglês no quadro de certas unidades curriculares, pretendia levar os docentes de inglês e de conteúdos científicos a: experimentar metodologias de ensino mais orientadas para as necessidades dos alunos; compreender e avaliar as suas próprias competências e estratégias de ensino em inglês; e identificar materiais, recursos e abordagens que pudessem constituir materiais de ensino úteis, de modo a evitar a tendência de tradução de materiais que os docentes já utilizam em português. Um objetivo indireto era o de aproximar, em benefício das aprendizagens dos alunos, os docentes de engenharia (e outras áreas disciplinares) e os docentes de Inglês Técnico na planificação e implementação de projetos comuns, com o duplo objetivo de aprendizagem do conteúdo e aprendizagem da língua (Inglês) em contexto.

A experiência de colaboração entre docentes, que se apresenta de forma crítica a partir das reflexões que os docentes foram anotando du-

rante o processo de formação e de implementação do módulo CLIL, integrou os conteúdos disciplinares de três unidades curriculares (*Desenho Assistido por Computador, Tecnologias de Produção e Fabrico Assistido por Computador, Inglês Técnico I e Inglês Técnico II*), envolveu o diálogo dos docentes para planificar em conjunto sequências de aprendizagem para os mesmos conjuntos de alunos e foi experimentando com modelos de trabalho colaborativo entre docentes, entre alunos e entre docentes e alunos. A experiência incluiu momentos de (re) avaliação da abordagem, de redefinição de tarefas e projetos a realizar pelos alunos, bem como processos de consulta aos alunos sobre a experiência de aprendizagem integrada e sobre cada tarefa em concreto, a aferição das suas competências linguísticas antes, durante e depois da experiência e um diário reflexivo mantido pelos dois docentes envolvidos, para além da análise reflexiva sobre a realização de tarefas e produtos concretos desenvolvidos pelos alunos, ao longo de 3 anos letivos.

2.2.1 Ensino integrado de tópicos de Engenharia e Inglês Técnico

O tópico de Engenharia escolhido foi o da impressão 3D (Gaspar, Régio, & Morgado, 2016). Este tema, para além de importante e atual, mostrou ser especialmente apelativo para os alunos de engenharia que participaram na experiência. Esta técnica de materialização de componentes e objetos assistida por computador permite um vasto campo de aplicações para alunos e engenheiros, nos mais diversos campos de atividade profissional que os espera, na qualidade de futuros diplomados em engenharia – da saúde às empresas industriais, – e permite antever novos paradigmas relacionados com os métodos e filosofias de produção num mundo global cada vez mais interligado em rede e apoiado em sistemas informáticos de programação, cuja língua de comunicação é maioritariamente o Inglês (língua de comunicação internacional).

Os módulos CLIL foram aplicados em unidades curriculares relacionadas com os materiais e os processos de fabrico da licenciatura de Engenharia Industrial no Instituto Politécnico de Castelo Branco, como era o caso do *Desenho Assistido por Computador* (1º ano da licenciatura), de *Tecnologias da Produção* (2º ano da licenciatura), e

de *Fabrico Assistido por Computador* (3º ano da licenciatura). Para sua aplicação foram escolhidos diversos materiais pedagógicos que serviram de suporte às atividades desenvolvidas ao longo dos módulos, como foi o caso de um vídeo explicativo de Reichental (2014) sobre a história e o âmbito da impressão tridimensional desde a sua gênese às tendências atuais; um artigo de jornal (Russon, 2014) sobre o envolvimento de engenheiros portugueses nas empresas de ponta nas tecnologias de impressão 3D, assim como um capítulo de um livro técnico (Leading Edge Forum, 2012) dedicado à impressão tridimensional.

Considerando que se estava perante um módulo CLIL, procurou-se ter em consideração sempre a aprendizagem de inglês e a aprendizagem de conteúdos científicos específicos, de modo a permitir aos alunos uma melhor experiência de aprendizagem integrada. Para tal, docente de conteúdo e docente de língua começaram uma parceria de trabalho colaborativo na preparação, implementação, avaliação e melhoria dos módulos no período de implementação do projeto CLIL (3 anos letivos).

Ao longo de três anos foram testadas diversas versões do mesmo módulo CLIL, com duas sessões de duas horas cada. Na primeira sessão foi solicitado aos alunos que identificassem as suas competências linguísticas, preenchendo uma grelha de referência europeia para o efeito (Council, 2001). Para além da sua perceção no tocante às suas perceções sobre as suas competências linguísticas em inglês, foi conduzido um inquérito com vista a identificar a sua motivação para a aprendizagem e o uso do inglês na sua vida pessoal e profissional. Para a aplicação do módulo CLIL foi elaborada, de forma colaborativa, pelos docentes de língua e conteúdo, uma ficha de trabalho, que acompanhou as atividades desenvolvidas. Na primeira sessão, a ficha de trabalho era composta por um *brainstorming* inicial sobre “*3D Printing*”, exploração da primeira parte do vídeo (este foi dividido ao meio, por se considerar que era demasiado longo para explorar todo de uma só vez), um exercício de correspondência relacionado com a terminologia presente no artigo de jornal escolhido e um pequeno glossário final. Na segunda sessão foi feita uma sistematização

inicial da aula anterior, foi solicitado aos alunos que preenchessem um esquema relacionado com o vídeo, que preenchessem um texto relacionado com o artigo do livro escolhido e, por fim, foi elaborado um mapa conceptual acerca do futuro da produção com base na impressão 3D. Foi ainda pedido aos alunos que preenchessem pequenos questionários acerca das tarefas realizadas como forma de avaliar o seu grau de satisfação/motivação com a metodologia integrada adotada, que permitiu monitorizar a resposta aos alunos às diversas metodologias propostas em cada atividade.

Durante três anos letivos realizaram-se regularmente reuniões e discussões de trabalho que permitiram identificar os aspetos mais importantes de cada módulo CLIL lecionado, servindo com ponto de partida para a implementação de novas estratégias pedagógicas e a melhoria do *design* de instrução. Verificou-se, por exemplo, que a existência de muito papel e atividades de sala de aula um pouco mais longas e demoradas diminuía a motivação dos alunos e, consequentemente, prejudicavam a sua aprendizagem; implementaram-se novas atividades que permitiram melhorias significativas a esse nível, nomeadamente a utilização da plataforma de aprendizagem *online Moodle*, questionários online, entre outras. Como forma de ajudar os alunos a superar as suas dificuldades de língua, que por vezes impediam a assimilação dos conteúdos, foi feito um trabalho conjunto entre docente de língua e conteúdo: trabalhando em conjunto na planificação do módulo integrado CLIL, o docente inglês preparava os alunos ao nível linguístico para o conteúdo que iriam estudar nas unidades curriculares de Engenharia e para o projeto integrador de conteúdos de *Inglês Técnico* e de *Desenho Assistido por Computador e Tecnologias de Produção e Fabrico Assistido por Computador*.

Uma das questões colocadas desde o início da planificação do módulo CLIL foi a avaliação dos alunos em duas unidades curriculares simultaneamente. Entendeu-se que a avaliação sumativa respondia mal ao enquadramento de integração das duas unidades curriculares, assente na realização de pequenas tarefas consecutivas pelos alunos, tendo-se definido critérios específicos comuns de avaliação qualitativa, embora com pesos diferenciados na nota final. Por exemplo,

três dos critérios de avaliação identificados para uma das tarefas dos módulos eram: a) O aluno submeteu o relatório em inglês, que aborda os materiais de engenharia aplicados no espaço físico de...; b) O aluno submeteu o nº definido de fotografias que ilustram a aplicação dos materiais de engenharia no espaço físico de...; c) O aluno identificou, em inglês, as propriedades de cada material associadas a cada aplicação dos materiais... . Em função dos critérios, os professores envolvidos preenchem a mesma grelha, sendo a nota final do aluno para essa tarefa, a média das duas.

No contexto do desenvolvimento do módulo CLIL foram construídos materiais em paralelo, tais como a criação de um glossário terminológico na área da impressão 3D em inglês (ao longo dos 3 anos e a partir de contributos dos alunos em cada ano) (Gaspar, Régio, & Morgado, 2017b). No contexto de motivação dos alunos para o trabalho à escala global, internacional, em inglês, os alunos foram convidados a participar num concurso internacional, o *International Video Pitch Competititon* (2017) de promoção de inovação e empreendedorismo à escala global. No final, verificou-se que, de entre os vencedores dos prémios regionais deste concurso estavam apenas os grupos de alunos envolvidos na experiência CLIL. Não podendo este constituir um resultado da formação integrada, pode levar-nos a pensar nas vantagens desta metodologia, que motiva os alunos para aprender de forma ativa e realizar tarefas de aprendizagem em inglês.

2.3 Metodologia de recolha de dados

Durante as sessões de formação, de trabalho preparatório e de aplicação dos módulos CLIL, os docentes usaram diários de formação e implementação (*learning and teaching logs*), onde, após cada sessão de formação, de planificação e de implementação do módulo com alunos, foram tomando notas descritivas das suas perceções pessoais (relativas a planificação, materiais, uso de inglês, desenho de tarefas, avaliação, etc.), da aprendizagem e reações dos alunos e da forma como decorreu cada sessão, ao longo de três anos. Esses registos pessoais de um docente de Engenharia e de um docente de Inglês Técnico constituem a base de análise para este capítulo.

Os *diários de aprendizagem ou reflexivos* (em inglês *learning logs, learning journals* ou *reflexive diaries*) (Moon, 2003) são instrumentos de análise qualitativa de suporte às práticas pedagógicas que permitem o registo regular dos factos, ocorrências e percepções, decorrentes das etapas de preparação e lecionação das aulas e/ou de módulo. Os docentes mantem estes diários durante um período de tempo enquanto levam a cabo uma experiência pedagógica e investigam uma determinada abordagem. Estes materiais reflexivos são cada vez mais usados no ensino superior em programas de formação inicial e contínua de docentes para documentar práticas pedagógicas, pela individualização que permitem e também porque permitem combinar teoria e prática. As informações coligidas de forma pessoal por cada docente podem ser posteriormente compiladas e sistematizadas com vista a servir de suporte às reuniões de trabalho conducentes à reflexão, avaliação e melhoria das práticas pedagógicas.

No presente capítulo, os *diários de aprendizagem*, usados pelos dois docentes, servem de suporte a uma abordagem qualitativa com vista a sintetizar e compilar as evidências e dados recolhidos nas distintas etapas relacionadas com a lecionação dos módulos CLIL ao longo do período temporal do projeto. Para melhor operacionalizar os dados recolhidos nos *diários de aprendizagem*, organizaram-se as suas entradas por categorias pré-definidas com base em Morgado et al. (2014) (Guia numa lista de 9 descritores de competências em CLIL). Estes descritores ‘can do’, ou ‘sou capaz de’ abordam a definição, a adoção, a adaptação e a integração da abordagem CLIL na prática pedagógica (M. Morgado et al., 2015, adaptado de Bertaux et al, 2010) primeiro de uma forma mais global e, de seguida desdobrados, de forma mais pormenorizada e concreta, em 28 descritores (Arau Ribeiro adaptado de Wozniack, 2013 in Morgado et al., 2016).

Procedeu-se a uma análise de conteúdo das entradas nesses descritores para extrair informação sobre quais as percepções dominantes dos dois docentes, tendo-se chegado à identificação de 5 áreas significativas, por vezes separadas em subcategorias, que se indicam em baixo, entre parênteses:

1. Motivação dos alunos para abordagens integradas CLIL

(motivação, desmotivação e estratégias para manter os alunos motivados)

2. CLIL como abordagem metodológica (o que é CLIL? Qual o impacto de CLIL? Validação da experiência CLIL)

3. Avaliação em módulos integrados

4. Dificuldades (introdução de CLIL; ativação de CLIL)

5. Relação entre docente de conteúdo e de língua

3. Análise e discussão de dados

3.1 Motivação dos alunos para abordagens integradas CLIL

Cruzando os dados da Fig. 1, obtidos a partir de uma autoavaliação dos alunos e procedendo a uma análise de conteúdos das entradas, por categorias, dos *diários de aprendizagem*, verifica-se que, de uma maneira geral, os alunos encontram maior utilidade na abordagem integrada de língua e conteúdo (CLIL) do que na frequência de uma unidade curricular de Inglês Técnico. A sua motivação para utilizar o inglês aumenta em função de: reconhecimento da utilidade da língua para a vida profissional futura; projetos comuns às unidades curriculares de conteúdo e de língua (acham esta situação mais produtiva); competência linguística elevada, uma vez que preferem usar a língua aplicada a conteúdos académicos; benefícios esperados da utilização especializada da língua em contexto de aprendizagem de novos conteúdos de engenharia; e feedback positivo de outros alunos colocados em situação CLIL.

A desmotivação dos alunos é quase sempre causada pela falta de domínio da língua, que os impede de participar ativamente nas atividades de sala de aula ou no cumprimento de tarefas, ou os leva a alhear-se do processo de aprendizagem.

As estratégias usadas para criar, manter ou aumentar a motivação dos alunos descritas pelos dois docentes são de natureza diversa e orientadas para problemas específicos: se o aluno não está motivado, porque o seu nível e competência linguístico é inferior ao esperado, pode-se usar a língua materna em alternância com o inglês; o docente ajuda o aluno a exprimir-se oferecendo-lhe frases e vocabulário em

inglês; o docente também pode modelar o que diz, reformulando e simplificando-o. Uma vez que o objetivo de CLIL é a criação de um ambiente de aprendizagem em que os alunos se sintam confortáveis, os docentes evitam corrigir excessivamente a comunicação dos alunos. Os docentes mencionam ainda a diversificação de atividades de aprendizagem, tais como, situações de gamificação e simulações ou a aprendizagem assistida por computador.

3.2 CLIL como abordagem metodológica

O que é CLIL? Os docentes envolvidos consideram que CLIL é uma aprendizagem mais significativa e motivadora do que as abordagens que usam/usavam, embora considerem também que muitas das estratégias convocadas por esta abordagem já eram por eles usadas (por exemplo, *scaffolding* de conteúdo ou de materiais). Os docentes recorrem à língua materna dos alunos sempre que necessário de modo a promover a leção em inglês (*code-switching*). Produzem materiais de forma colaborativa e de acordo com as necessidades e dificuldades identificadas dos alunos.

Contudo, existem algumas incompreensões da diferença entre as abordagens de Inglês para Fins Especializados e de CLIL: por exemplo, o docente A equipara as metodologias de articulação de língua e conteúdo de Inglês para fins específicos com a abordagem CLIL, não percebendo que para os alunos o conteúdo apresentado deve constituir sempre um desafio cognitivo – o aluno tem de estar a aprender algo que não sabe para que a aprendizagem tenha sentido.

Qual o impacto de CLIL? Os docentes acreditam que o impacto de CLIL se revela no alargamento de competências dos alunos. Creem igualmente que a colaboração entre o docente de língua e o de conteúdo é benéfica para a produção de materiais pedagógicos que respondem de modo mais eficaz às necessidades de aprendizagem dos alunos.

A qualidade dos materiais usados parece ter uma relação direta com a adesão dos alunos à aprendizagem, independente do seu nível de competência.

Aliás, os docentes destacam a existência de conteúdos em inglês em muitas áreas tecnológicas e a variedade de recursos na web. A pesquisa terminológica bilingue é salientada como estratégia de aprendizagem realçada pela abordagem CLIL com benefícios óbvios para o aprofundamento cognitivo dos conceitos. Afirmam elaborar materiais e pensar em inglês quando planificam aulas CLIL, considerando esta uma estratégia relativamente fácil, mesmo para o docente de conteúdo.

Validação da experiência CLIL: para o docente de conteúdo a validação da experiência CLIL passa pelo replicar dos módulos CLIL criados em outras instituições (nacionais e estrangeiras); e pelo alargamento da discussão da abordagem CLIL em fóruns diversos. A validação de CLIL é igualmente debatida em função da exigência/qualidade do conteúdo lecionado (considerado igualmente exigente em inglês ou língua materna, mas carecedor de mais tempo para que se atinjam os objetivos de aprendizagem), e em função do enriquecimento simultâneo de duas unidades curriculares; é dada alguma atenção à construção de materiais, tendo por objetivo a dupla função de responder a aprendizagens linguísticas e de conteúdo.

3.3 Avaliação em módulos integrados

A avaliação em CLIL decorre de atividades e testes em inglês em ambas unidades curriculares. A avaliação é apresentada em termos de integração nas componentes de avaliação das duas unidades curriculares. A nota final atribuída a cada elemento de avaliação resulta sempre da avaliação conjunta dos dois docentes (de língua e de conteúdo). No entanto, o peso dessa componente de avaliação pode ser distinto em cada uma das unidades curriculares.

Os docentes sentem necessidade de clarificar que a integração de componentes de avaliação beneficia os alunos, pois podem equilibrar as dificuldades sentidas numa unidade curricular (por ex. inglês) com o conhecimento que detêm na unidade em que aprendem um conteúdo de engenharia específico e vice-versa.

Tanto o docente de conteúdo como o de língua sentem ser sua função corrigir o trabalho escrito dos alunos para sugerir melhorias. Exis-

tem, contudo, diferenças entre as componentes avaliadas: o docente de língua foca explicitamente a oralidade (a comunicação), enquanto o docente de conteúdo não o faz de forma explícita, preferindo centrar-se no conteúdo comunicado.

Um problema identificado nas tarefas de avaliação é o de os alunos não compreenderem os enunciados em inglês, errando assim as respostas que poderiam acertar em língua materna.

3.4 Dificuldades

As dificuldades elencadas reportam-se às seguintes áreas:

Introdução de CLIL: os docentes poderão não ter um nível de competência linguística adequado para se sentirem confortáveis a lecionar nessa língua; a falta de tempo e de disponibilidade para se envolver num novo projeto (não necessariamente por ser de CLIL); e a ausência de investigação e debate alargado sobre experiências de CLIL em áreas específicas como as de Engenharia. A um outro nível, os docentes reportam diferenças entre atividades presenciais e em linha, salientando que a interação em inglês facilita a compreensão, ao passo que em atividades de interação assíncrona se perde espontaneidade e pertinência. Afirmam igualmente que a interação com os alunos não constitui um problema, essencialmente porque se sentem confortáveis a lecionar nessa língua, porque têm facilidade em encontrar recursos pedagógicos e em definir a terminologia científica adequada.

Ativação de CLIL: os docentes comunicam dificuldades de natureza pedagógica, como, por exemplo, de elaboração de materiais e planificação de aulas tendo em conta a integração de conteúdo e língua; de distribuição da aprendizagem de terminologia específica (serão aprendidos nas aulas de conteúdo ou de língua ou em ambas?); na produção de exemplos em linguagem simplificada para responder às necessidades de alunos com competências linguísticas fracas, bem como na utilização de uma linguagem de instrução eficaz; e na diversificação de atividades de aprendizagem.

O docente de conteúdo manifesta a sua incapacidade para usar os descritores de competência linguística do Quadro Europeu Comum de Referência (ex. A1, A2, B1), enquanto o docente de língua revela insegurança na resposta a interpelações sobre o conteúdo.

3.5 Relação entre docente de conteúdo e de língua

Os aspetos positivos elencados, de relação entre os docentes, são a cooperação, a partilha de experiências e de pontos de vista, o “co-ensino” (*co-teaching*), bem como as vantagens de planificar em conjunto e a reciprocidade de perspetivas académicas. Em termos de preparação de aulas, os docentes valorizam as reuniões prévias e posteriores às aulas, bem como o registo de impressões, perceções e conclusões em diários de aprendizagem. Nesta experiência cada docente apoia-se na especialidade do outro, partilhando saberes e aprendendo de forma articulada como definir objetivos de aprendizagem integrados de conteúdo e língua, como desenhar materiais para esses objetivos e definir estratégias que os possam servir.

Conclusões

Os resultados da experiência apontam para um aumento da motivação dos alunos, um maior envolvimento e motivação de alunos com fracas competências linguísticas em inglês na experiência de integração do que nas aulas de Inglês Técnico. O facto de apenas se tratar de um módulo CLIL em cada semestre não permite tirar conclusões relativas a competências dos alunos.

Os docentes reportam nos seus diários de aprendizagem que CLIL constitui uma aprendizagem estimulante, contínua, de colaboração, que envolve uma redefinição das suas conceções de ensino e aprendizagem, dos recursos e das práticas em sala de aula, cada vez mais apoiadas em aprendizagens mediadas por recursos *online*, por trabalho colaborativo, por aprendizagens ativas dos alunos, por TBL (*task based learning* ou aprendizagem baseada em tarefas) e por trabalho de projeto, bem como numa planificação em conjunto e numa avaliação planeada também ela em conjunto, embora nem sempre com a mesma ponderação. Os docentes reportam também sentir ser mais relevante o seu papel de docentes face a novas exigências de empregabilidade num mundo global.

A experiência conduzida permite clarificar que as perceções dos docentes se foram alterando de forma gradual e que, para o docente de conteúdo, ensinar em inglês não consiste apenas em mudar de língua de instrução. Permite igualmente validar a ideia de que é possível a

colaboração de docentes de língua e conteúdo no ensino superior. Os dois docentes envolvidos atribuíram um valor complementar a cada uma das suas unidades curriculares no caso do tópico CLIL abordado, convocando a atenção dos alunos para questões de língua e de conteúdo de forma alternada. O docente de inglês focou a sua atenção num tipo de conhecimento académico técnico e novo para os alunos em vez de trabalhar conteúdos genéricos. Os dois docentes planearam colaborativamente qual o tipo de produção que os alunos deveriam realizar, identificando o tipo de trabalhos e atividades que são típicas de ambientes de aprendizagem de engenharia.

Se bem que os ganhos para uma eficaz utilização do inglês como língua de instrução sejam claros, tanto para o docente de língua como para o de conteúdo, persistem dúvidas sobre como é que o docente de conteúdo pode apoiar os alunos no desenvolvimento das suas competências linguísticas, se não for colaborando com o docente de inglês (quando ele existe) ou criando oportunidades de aprendizagem que possam ser simultaneamente apoiadas pelo docente de inglês a trabalhar em paralelo sobre o mesmo tópico.

Em suma, a experiência permite afirmar que a formação CLIL é necessária sobretudo quando permite aprender como integrar conteúdo e língua, de forma prática e consegue aprofundar o conhecimento da comunidade de prática (os docentes) sobre as dimensões cognitivas e metodológicas de CLIL.

Fica igualmente evidente que é necessário apoiar e acompanhar as experiências de implementação práticas, no terreno, de modo a permitir aos docentes encontrar os melhores modelos de colaboração dentro dos modelos de funcionamento de cada instituição e de acordo com as próprias perceções dos docentes que se vão alterando para ajustar novas realidades e necessidades dos alunos.

Referências

- Arau Ribeiro, M. del C., Silva, M., Morgado, M., & Coelho, M. (2016). Promoting Dynamic CLIL in Portuguese Higher Education: From design and training to implementation. *CASALC Review 2015-2016*, 5(2), 30–38.
- Breidbach, S. (2003). Plurilingualism, Democratic Citizenship in Europe and the Role of English. *Reference Studies*, 2004(12/09). Retrieved from <http://www>.

- coe.int/T/E/Cultural_Co-operation/education/Languages/Language_Policy/Policy_development_activities/Studies/BreidbachEN.pdf?L=E
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence. Assessment*. Multilingual Matters.
- Council of Europe. (2001). Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação. *Perspectivas Actuais/Educação*, 352. Retrieved from http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf
- Crowther, P., Joris, M., Matthias, O., Nilsson, B., Teekens, H., & Watcher, B. (2001). *Internationalisation at home. Forum*. Amsterdam: European Association of International Education (EAIE).
- Ellison, M. (2014). *CLIL as a Catalyst for Developing Reflective Practice in Foreign Language Teacher Education*. University of Porto.
- Ellison, M., Araújo, S., Correia, M., & Vieira, F. (2017). Teachers' perceptions of need in EAP and ICLHE contexts. In J. Valcke & R. Wilkinson (Eds.), *Integrating Content and Language in Higher Education. Perspectives on Professional Practice*. Frankfurt am Main: Peter Lang. Retrieved from <https://www.peterlang.com/view/9783631706930/chapter-002.xhtml>
- Council of Europe. (2013). The Parliamentary Assembly of the Council of Europe (2013). *Europe*.
- Gaspar, M. C., Régio, M., & Morgado, M. (2016). Learning English through 3d-printing: A case study with engineering and design students in higher education, (July), 5132–5138.
- Gaspar, M. C., Régio, M., & Morgado, M. (2017a). Lean-Green Manufacturing: Collaborative Content and Language Integrated Learning in Higher Education and Engineering Courses. *Journal of Education, Culture and Society*, (1), 208–217. <https://doi.org/10.15503/jecs20172.208.217>
- Gaspar, M. C., Régio, M., & Morgado, M. (2017b). The Co-construction of a bilingual glossary of terms for engineering and design technologies as part of learning in engineering through a collaborative CLIL approach (pp. 3214–3218).
- Gierlinger, E. (2017). I feel traumatized: teachers' beliefs on the roles of languages and learning in CLIL. In J. Valcke & R. Wilkinson (Eds.), *Integrating Content and Language in Higher Education. Perspectives on Professional Practice*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Haines, K. (2017). Purposeful interaction and the professional development of content teachers: observations of small-group teaching and learning in the international classroom. In J. Valcke & R. Wilkinson (Eds.), *Integrating Content and Language in Higher Education. Perspectives on Professional Practice*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Janssen, H. (1999). Linguistic dominance or acculturation – problems of teaching English as a global language. In C. GNUTZMANN (Ed.), *Teaching and Learning English as a Global Language* (pp. 41–55). Tübingen: Stauffenburg Verla.
- Leading Edge Forum. (2012). Remaking Manufacturing. In C. S. Corporation (Ed.), *3D Printing and the Future of Manufacturing*. CSC Leading Edge Forum.
- Lyster, R. (2017). Preface. In J. Valcke & R. Wilkinson (Eds.), *Integrating Content and Language in Higher Education. Perspectives on Professional Practice*. Frankfurt am Main: Peter Lang. Retrieved from www.peterlang.com/view/9783631706930/chapter-002.xhtml

- Mehisto, P., Marsh, D., & Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL: content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*. Oxford: Macmillan Education.
- Mehisto, P., Marsh, D., Wolff, D., & Martín, M. J. F. (2010). *European Framework for CLIL Teacher Education*. Strasbourg: European Centre for Modern Languages. Retrieved from www.ecml.at
- Moon, J. (2003). Learning journals and logs. reflective diaries. *Good Practice in Teaching and Learning*.
- Morgado, M., Arau Ribeiro, M., Coelho, M., Gonçalves, A., Silva, M., & Chumbo, I. (2015). Experiências de Inovação Didática no Ensino Superior. In *CLIL in Portuguese Higher Education – building a community of practice and learning*. In Ministério da Educação e Ciência (pp. 65–79). Lisboa: Gabinete do Secretário de Estado do Ensino Superior. Retrieved from https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/17272/1/Livro_MEC_Set_2015.pdf
- Morgado, M., & Coelho, M. (2013). CLIL vs English as the Medium of Instruction: the Portuguese Higher Education Polytechnic Context. *Egitania Scientia Journal*, 12, 123–145.
- Morgado, M., & Coelho, M. (2014). Learning different subjects by using other languages... or the other way round? The relevance of the CLIL approach. In M. C. Arau Ribeiro & I. A. Chumbo (Eds.), *Communication without Borders – Selected Papers from the International Conference Languages 2011: X Meeting of Aprolínguas and II Meeting of ReCLes.pt*. (pp. 153–162). Instituto Politécnico da Guarda.
- Morgado, M., Coelho, M., Ribeiro, M. C., Silva, M., & Gonçalves, A. (2016). CLIL no Ensino Superior português: uma experiência pedagógica inovadora. In C. M. (Coord. . H. S. Almeida, P. Fonseca, S. Gonçalves (Ed.), *Inovação no Ensino Superior. Coleção Estratégias de Ensino e Sucesso Académico: Boas Práticas no Ensino Superior, Vol. 2* (pp. 177–194). Coimbra: Centro de Inovação e Estudo da Pedagogia no Ensino Superior (CInEP). Retrieved from https://issuu.com/helpdesk moodle cinep/docs/vol._2_inovac__a__o_no_ensino_super
- Morgado, M., Coelho, M., Rieiro, M., Albuquerque, A., Silva, M., Chorão, G., ... Chumbo, I. (2014). *CLIL Training Guide: Creating a CLIL Learning Community in Higher Education*.
- Niemela, Ni., & Jauni, H. (2017). Teacher perceptions of teaching CLIL courses. In J. Valcke & R. Wilkinson (Eds.), *Integrating Content and Language in Higher Education. Perspectives on Professional Practice*. Frankfurt am Main: Peter Lang. Retrieved from <https://www.peterlang.com/view/9783631706930/chapter-002.xhtml>
- O’Dowd, R. (2005). Negotiating sociocultural and institutional contexts: The case of Spanish-American telecollaboration. *Language and Intercultural Communication*, 5(1), 40–56. <https://doi.org/10.1080/14708470508668882>
- Régio, M., Gaspar, M., Farinha, L., & Morgado, M. (2017). Industry 4.0 and Telecollaboration To Promote Cooperation Networks : a Pilot Survey in the Portuguese Region of Castelo Branco. *International Journal of Mechatronics and Applied Mechanics*, (1), 243–248.
- Régio, M. M. A., Gaspar, M. R. C., Farinha, L. M. C., & Morgado, M. M. A. P. (2016). Forecasting the disruptive skillset alignment induced by the forth-

- coming industrial revolution. *Romanian Review Precision Mechanics, Optics and Mechatronics*. <https://doi.org/http://doi.org/http://dx.doi.org/10.17683/rrp-mom.issue.49>
- Reichental, A. (2014). TED Talk: What's new in 3D printing. Retrieved from www.youtube.com/watch?v=KOIsqRgJ3XM&t=78s
- Ribeiro, M., Silva, M., Morgado, M., & Coelho, M. (2015). Promoting Dynamic CLIL Courses in Portuguese Higher Education: From design and training to implementation. Psychological and creative approaches to language teaching. *CASALC Review*, 5(31), 30–36.
- Rosen, L. (2016). 4th Industrial Revolution requires a paradigm shift for education. Retrieved from <http://www.21stcentech.com/education-4th-industria>
- Russon, M.-A. (2014). Stratasy CEO: Digital Factories of the Future Will Use 3D Printers With Tech-Savvy Workers. Retrieved from <http://www.ibtimes.co.uk/stratasy-ceo-digital-factories-future-will-use-3d-printers-tech-savvy-workers-1472599>
- Schwab, K. (2016). Welcome to the Fourth Industrial Revolution. *Rotmann Magazine*, 19–24. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Silva, S. (2016). Estudantes estrangeiros em Portugal aumentaram 74% nos últimos cinco anos. *Jornal Público*.
- University Ohio, & University of Pécs. (2017). International Video Pitch Competition. Retrieved from www.internationalvideopitch.org
- Valcke, J., & Wilkinson, R. (2017). Introduction - ICLHE, professional practice, disruption, and quality. In J. Valcke & R. Wilkinson (Eds.), *Integrating Content and Language in Higher Education. Perspectives on Professional Practice*. Frankfurt am Main: Peter Lang. Retrieved from <https://www.peterlang.com/view/9783631706930/chapter-002.xhtml>
- Weinberg, L., & Symon, M. (2017). Crossing borders: the challenges and benefits of a collaborative approach to course development involving content and language specialists in different countries. In J. Valcke & R. Wilkinson (Eds.), *Integrating Content and Language in Higher Education. Perspectives on Professional Practice*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. New York: Cambridge University Press.

Capítulo 12

Gil Baptista Ferreira

Por que acho que sim? Sobre a importância do modelo deliberativo numa melhor prática educativa

Este capítulo procura responder a uma pergunta muito simples: qual o contributo dos ideais deliberativos para a educação escolar, concretamente a de nível superior? Para isso, propõe-se examinar como a deliberação pode fornecer novas maneiras de considerar as práticas educativas, desenhadas em acordo com uma perspetiva de natureza cívica. Por outras palavras: procura identificar que abordagens ao processo educativo são possíveis e vantajosas, sustentadas nos ideais da democracia deliberativa. Começa a revisitar a ideia de deliberação pública, apresentando-a como uma proposta para a tomada de decisão informada, participada e fundamentada. Através de um uso ético do discurso (Habermas) equaciona-se a possibilidade de alcançar um processo de educação mais cívico e autónomo. Na segunda parte, o capítulo visa mostrar como os ideais deliberativos podem ser aplicados, vantajosamente, na sala de aula. Nesta medida, enfatiza a autonomia dos indivíduos (estudantes) para participarem em processos de resolução de problemas e a capacidade de receberem e acomodarem pontos de vista e experiências diversas. Essa perceção sugere as vantagens de incorporar os ideais da deliberação na sala de aula e nas demais interações no ambiente de educação superior.

Enquanto investigador no domínio da comunicação e, ao mesmo tempo, como professor, facilmente observamos como, nas diversas situações discursivas do quotidiano, as pessoas tendem a considerar os argumentos mais sob uma perspetiva do contraditório e menos de forma cooperativa e deliberativa. Frequentemente, mais que o exame cuidadoso dos argumentos que sustentam cada um dos pontos de vista em oposição, os interlocutores tendem a defender cada posição

como “a sua”, em oposição à “tese do outro”, o qual é de imediato enquadrado como oponente numa luta. Com efeito, encontra-se profusamente descrito como argumentos diferentes tendem a ser recebidos com hostilidade e silêncio, e, mais que gerar um envolvimento deliberativo, traduzem-se em práticas e resultados com sinal negativo de um ponto de vista democrático (Kroll, 2005).

É este o problema que pretendemos aqui assinalar, e a que o artigo pretende responder: de muitas maneiras, a democracia deliberativa não é a abordagem tipicamente adotada ou mesmo expressa por estudantes e professores. A boa notícia é que a deliberação pode substituir, ou pelo menos complementar, muitos dos modelos *top-down* que dominam as formas de interação nas nossas instituições de ensino. Noutros termos: a deliberação pode ajudar a melhorar o modo como pensamos as relações interpessoais tanto em ambientes de formação académica como noutros arranjos institucionais, em que o trabalho em comum seja um fator relevante.

Este artigo utiliza como suporte alguns trabalhos promissores desenvolvidos nos últimos anos sobre a temática da deliberação no âmbito da sala de aula. Na verdade, ao longo das décadas mais recentes a deliberação tem vindo a ser utilizada como conceito instrumental em contextos de educação de nível superior, e terá mesmo adquirido uma relevância crescente com a necessidade de entender e lidar com desafios relacionados com a diversidade, num tempo em que se reivindicam oportunidades para que todos (alunos, professores e outros profissionais envolvidos no processo educativo) se envolvam em debates sobre questões que a todos dizem respeito (Olivos, 2008). Trabalhos bastante diferentes têm mostrado a utilidade dos princípios deliberativos, por exemplo em ações dirigidas a alunos adultos em programas de doutoramento (Johnson et al., 2014), ou como forma de envolver os pais de crianças estudantes como coautores de guiões deliberativos sobre temas de natureza comunitária (Bray, Pedro, Menney & Gannotti, 2014).

O foco do presente texto é, ao mesmo tempo, mais generalista e mais específico que o que consta dos estudos mencionados acima. Tenta

discutir os benefícios dos ideais deliberativos dentro da sala de aula. Primeiro, considera de forma breve duas concepções proeminentes de democracia, ambas associadas a noções de autonomia e apoiadas numa perspectiva liberal de cidadania. Mais concretamente, começa por comparar a perspectiva agregadora de democracia com a perspectiva deliberativa. A partir desta comparação, enfatiza as vantagens de incorporar práticas deliberativas na sala de aula, com o objetivo de promover competências de comunicação que permitam alcançar uma tomada de decisão informada e fundamentada. O ponto de partida é claro e preciso: se o desenvolvimento de competências deliberativas pode ser um propósito para os professores em geral, a aplicação dessas habilidades dentro e fora da sala de aula deverá constituir a base de uma qualquer democracia saudável. É partindo deste quadro de ordem mais geral que se apresentam algumas linhas estruturantes do que pode ser um modelo prático de educação cívica – suportado pela perspectiva deliberativa.

A proposta deliberativa: definição e objetivos

À entrada na década de 90 do último século, a teoria política dedicada ao estudo da democracia sofreu aquilo que alguns designam como viragem deliberativa, que viria a marcar de modo decisivo o campo da teoria política democrática do presente início do século XXI. Com ênfase nos aspetos discursivos do processo político, os chamados deliberacionistas ocupam hoje um lugar central nas discussões sobre o significado da democracia, e o lugar que nela assume toda uma teoria política da comunicação. As raízes desta concepção de democracia não são recentes; de Aristóteles a Kant, Rousseau, Dewey ou Arendt, são muitas as figuras clássicas da história das ideias políticas que as várias tendências democrático-deliberativas apresentam como fonte de inspiração. O que é novo é a tentativa de apresentar uma alternativa distintamente deliberativa formulada a partir da tradição da teoria crítica (e, noutras versões, pelas teses liberais de Rawls), como resposta a uma realidade política e social marcada por um sistema capitalista crescentemente transnacional, por um sistema cultural que coloca em confronto tradições provenientes dos mais variados pontos do globo e por desenvolvimentos decisivos na noção de cidadania. Como refere Jürgen Habermas (1996), comumente considerado a principal referência teórica deste modelo, o ideal da democracia

deliberativa procura justamente adaptar as instituições políticas às sociedades complexas, descentralizadas, pluralistas, multiculturais, que as formas tradicionais, dominantes, de representação política tendem a trair.

Nos seus traços essenciais, a democracia deliberativa assenta sobre um conjunto de pressupostos que a distinguem das teorias concorrentes. Joseph Schumpeter, numa obra clássica da teoria política dos anos 40 do último século, *Capitalismo, Socialismo e Democracia*, colocava a pergunta: é possível que o povo governe? Para Schumpeter, o processo democrático é justamente o contrário: “um método político, isto é, um certo tipo de arranjo institucional para se chegar a decisões políticas e administrativas” (1994: 242). Antes da viragem para a deliberação, o ideal democrático era definido sobretudo em termos de agregação de interesses ou preferências individuais em decisões coletivas por meio de instrumentos como as eleições e de princípios como a representação política – em acordo com uma conceção de democracia representativa liberal que reserva ao cidadão a tarefa de escolher periodicamente os seus representantes, não necessitando para isso de se envolver diretamente em processos de deliberação ou tomada de decisões. A metáfora do “mercado político” é usada neste contexto, na medida em que os cidadãos escolhem entre as ofertas que lhes são apresentadas na procura da maior satisfação pessoal. Em acordo com esta perspectiva, os problemas políticos nas sociedades complexas são entendidos enquanto problemas de “governamentalidade” – para os quais as respostas deverão ser encontradas em dispositivos estruturais e formais, como o sistema partidário e a representação política, a agregação de interesses e os problemas de coordenação social em geral. De igual modo, perante conflitos de outra ordem, do campo ético-moral ou do plano da justiça social, a resposta é obtida através do voto – cabendo aos indivíduos a tarefa de encontrar (ou constituir-se enquanto tal) um representante (normalmente um partido político) no espaço público formal decisório.

É como contestação a esta ideia de política que surge a democracia deliberativa, ao negar, entre outros aspetos, o carácter privado da formação das preferências agregadoras, e ao enfatizar a necessidade do

debate público e da troca de razões sobre o que é justo. Como escrevem Guttman e Thompson, “a deliberação é, em diferentes níveis de governo e em contextos políticos variados, o meio mais legítimo para resolver os conflitos de princípios sobre questões de justiça social”, tornando assim “a tomada de decisão que resulta da deliberação entre cidadãos livres e iguais a forma de justificação mais defensável” (1996: 343). Uma ideia que encontra complemento nas palavras de Manin: “Uma vez que as decisões políticas são caracteristicamente impostas a todos, parece razoável buscar, como condição essencial para a legitimidade, a deliberação de todos ou, mais precisamente, o direito de todos a participarem na deliberação” (1987: 352).

Não ignorando os aspetos formais da tomada de decisão, o modelo deliberativo opõe às perspetivas dominantes a noção de debate racional enquanto paradigma do procedimento político. Na génese da formulação teórica deste modelo encontra-se o contributo do próprio Manin, acima citado, ao distinguir dois sentidos de deliberação – como “processo de discussão” e como “decisão” – e ao fazer depender teórica e praticamente o segundo sentido do primeiro. A partir daqui, terá sido possível a Joshua Cohen formular aquela que é uma das primeiras explicitações do modelo: “A conceção de democracia deliberativa está organizada em torno de um ideal de justificação política. De acordo com este ideal, justificar o exercício do poder político coletivo é proceder com base na argumentação pública livre entre iguais. Uma democracia deliberativa institucionaliza este ideal” (Cohen, 1997: 412). Entendida deste modo, a deliberação reivindica a sua natureza verdadeiramente democrática na medida em que incorpora princípios essenciais do ideário democrático, como a igualdade política de todos os participantes e a sensibilidade ao ideário público, sustentando em formas de razão pública a sua autoridade e a sua legitimidade. A partir das ideias de participação política e da necessária extensão das arenas da vida pública, potenciadas pelas tecnologias de comunicação, este modelo alternativo de democracia, na sua vertente mais habermasiana, baseia-se no pressuposto de que a participação democrática só pode ser conseguida se incluir na sua base normativa a prática do diálogo político equitativo.

É a partir desta perspectiva que uma concepção deliberativa de democracia se apresenta como resposta conceptual consistente à transformação de um espaço público que reivindica fazer-se ouvir e afirmar-se, fundamentada na capacidade detida por todos os cidadãos de deliberar racionalmente sobre as decisões coletivas que lhes dizem respeito. A partir do *elemento democrático*, enquanto modo de participação na tomada de decisão coletiva por todos os afetados pelas decisões, e do *elemento deliberativo*, relativo à inclusão nos processos de tomada de decisão dos participantes “comprometidos com os valores de racionalidade e imparcialidade” (Elster, 1998: 8), o modelo de democracia deliberativa defende a possibilidade de fundamentar a autoridade e a legitimação das leis em alguma forma de *razão pública*, redefinindo-as como poder gerado comunicacionalmente, extensível não apenas às componentes formais de deliberação (orientadas para a tomada de decisão) como às informais, resultantes do intercâmbio discursivo feito no espaço público.

Concretamente, a formação política da vontade inicia-se nas esferas públicas não-institucionais, constituídas por redes de comunicação espontâneas e interconectadas da sociedade civil, responsáveis não apenas pela identificação dos novos problemas sociais como também pela elaboração discursiva de tais problemas, pela articulação de identidades coletivas e pela seleção dos melhores argumentos apresentados, para constituir a partir daqui verdadeiras pautas políticas destinadas às instituições político-decisórias, e exigir nestas a devida representação. Por isso, este processo é designado como um modelo a duas vias (*two-track*), na medida em que procura articular as deliberações orientadas para a decisão com os procedimentos informais no espaço público: o que inclui tanto o poder político nas suas formas institucionais como os cidadãos – num processo em que as instituições “formais”, como o Parlamento, proporcionam um enquadramento institucional para uma comunicação mais vasta, descentrada, anónima, dispersa pela esfera pública, e envolvendo todos os cidadãos.

Por ser baseada numa teoria discursiva, “o êxito da política deliberativa depende (...) da institucionalização dos correspondentes procedimentos e condições de comunicação, bem como da interação dos

procedimentos deliberativos institucionalizados com opiniões públicas informalmente desenvolvidas (Habermas, 1996: 298). Por isso, é uma teoria explicitamente normativa e procedimental da democracia, centrada no respeito pelo requisito essencial da legitimidade dos processos democráticos – legitimidade esta dependente, por sua vez, da observação de um conjunto de procedimentos imparciais de deliberação. Seguindo Seyla Benhabib (1996: 70), “só podem ser consideradas válidas (isto é, moralmente vinculativas) aquelas normas (isto é, regras gerais de ação e arranjos institucionais) que possam receber a concordância de todos os afetados pelas suas consequências, se tal acordo for alcançado como resultado de um processo de deliberação com as seguintes características: 1) a participação na deliberação é regulada por normas de igualdade e simetria; todos possuem as mesmas possibilidades de iniciar atos de fala, de questionar, interrogar e de abrir o debate; 2) todos possuem o direito de questionar os argumentos presentes no diálogo; 3) todos possuem o direito de introduzir argumentos reflexivos sobre as regras do procedimento discursivo e o modo pelo qual elas são aplicadas ou conduzidas.” Entendida deste modo, a democracia deliberativa apresenta-se como “o modelo conceptual e institucional mais adequado para teorizar a experiência democrática de sociedades complexas” e para “permitir a expressão da diferença sem fraturar a identidade do corpo político e sem subverter as atuais formas de soberania política” (*Idem*: 5-6).

Em suma: o modelo da democracia deliberativa baseia a tomada de decisões políticas na troca de razões e argumentos, num processo em que todos os cidadãos participam para além dos seus interesses pessoais, com o objetivo de alcançar o bem comum – distinguindo-se dos mecanismos de pura agregação das vontades individuais que marcava o modelo representativo liberal. As minorias podem ser afastadas do espaço público e empurradas para as margens pelos mecanismos de agregação, assim, a deliberação apresenta-se como forma de atrair essas margens. A impraticável ideia de uma assembleia de massa que delibera é substituída por uma conceção de deliberação em associações múltiplas: “É da rede destas formas múltiplas de associações, ligações e organizações que resulta uma “comunicação pública” anónima. O modelo de democracia deliberativa tem de privilegiar esse tipo

de esfera pública de redes e associações de deliberação, contestação e argumentações mutuamente sobrepostas” (Benhabib, 1996: 73-74). Dentro e entre estas redes, o debate público é essencial para esclarecer reciprocamente os interlocutores; a discussão encoraja os indivíduos e os grupos a articularem bons argumentos que defendam as suas causas e a autocorrigirem os seus pontos de vista, de modo a que possam ser aceites pelos demais participantes. Assim, através do discurso chegamos não propriamente à descoberta dos nossos reais interesses, mas a uma interpretação coletiva de como devemos entender os nossos interesses mais importantes: “Um sistema deliberativo, no seu melhor, permite que os seus participantes se compreendam melhor a si próprios e ao meio onde vivem. Ajuda a que os participantes se modifiquem a si e aos outros num melhor sentido, para si e para a sociedade” (Mansbridge, 1999: 210-11). Noutros termos: trata-se de um processo de aprendizagem social do que demandam o bem comum e a justiça – um processo sustentado num discurso público que seleciona compreensões e pontos de vista, que questiona argumentos antes de estes se fortalecerem, enfraquecerem ou desaparecerem.

A sala de aula como espaço de deliberação

Seguindo as ideias delineadas nas seções anteriores, é-nos claro que o exercício prático da deliberação tem a sua realização na elaboração e na troca de argumentos nos vários contextos da vida quotidiana. Uma maneira possível de definir essas práticas é descrevê-las como o exame justo e reflexivo de todas as soluções possíveis (Kroll, 2005). Desta forma, qualquer processo deliberativo pode ser alcançado através de dinâmicas de discussão em grupo, principalmente nas conversas entre pessoas que desenvolvem, de boa-fé, esforços para alcançar a melhor decisão. De facto, se olharmos para a estrutura das discussões mais produtivas e eficazes em termos de resolução de problemas, facilmente identificamos um mesmo padrão: contêm múltiplas propostas, discutidas antes de se chegar a qualquer decisão. É seguindo este modelo, apenas aparentemente simples, que esta seção irá explorar a utilidade e os ganhos de incorporar alguns princípios da deliberação nos processos de tomada de decisão no âmbito da sala de aula.

Assumimos um pré-requisito como ponto de partida. Antes de iniciar um processo de deliberação na sala de aula, os alunos devem estar dis-

poníveis para alcançar um entendimento, racionalmente motivado, que envolva as suas crenças morais sobre tópicos controversos. Embora elementar, este passo é a pedra angular necessária para a compreensão das premissas epistemológicas da democracia, numa perspectiva deliberativa, e determina decisivamente a forma como os indivíduos se colocam perante os outros, em qualquer contexto - e especificamente no espaço concreto da sala de aula. O passo que se segue considera que os alunos entram na sala de aula com uma diversidade de experiências, com diferentes níveis de familiaridade e com diferentes perspectivas sobre as questões morais mencionadas acima. Nesta medida, para alguns alunos uma questão pode ser particularmente familiar, resultante de experiências e de formas de envolvimento vindas de fora da sala de aula – as quais podem ir de simples conversas com a família a formas mais avançadas de ativismo, por exemplo. Ao mesmo tempo, e por várias razões, alguns outros alunos poderão nunca ter atribuído uma atenção séria a esses mesmos assuntos.

Tomando estes aspetos em consideração, qualquer ação deliberativa deve incluir tempo suficiente para que os alunos apresentem os seus argumentos e posições aos restantes membros da turma, e, de igual modo, tempo para uma sessão de perguntas e respostas. Em alguns casos (Cole, 2013), é sugerido que cada participante preencha um formulário, que inclua a tomada de notas relativas a cada apresentação, identificando os principais argumentos e as possíveis questões que cada argumento levanta. Apenas quando todas as apresentações forem concluídas será possível envolver toda a turma em sessões de deliberação, que conduzam ao surgimento e ao desenvolvimento de uma decisão comum.

Durante este processo, dois tipos diferentes de aspetos deverão ser destacados – tendo em consideração a existência de um grupo de estudantes com maior conhecimento e envolvimento com um assunto e de um outro grupo a quem esse assunto é indiferente ou desconhecido. Assim, uma prática educativa deliberativa deve valorizar o envolvimento do primeiro grupo e estimular, nesses alunos, uma reflexão aprofundada a partir da sua própria perspectiva. Em relação ao segundo grupo, uma educação deliberativa deve começar por en-

corajá-los a tomar esse mesmo assunto em consideração e a formular sobre uma perspectiva valorativa. Na verdade, verifica-se que, não obstante o menor nível de conhecimento ou reflexão havidas previamente, os estudantes tendem a possuir alguma tendência prévia em relação a qualquer assunto e a assumir uma posição sobre ele, mesmo que essa posição seja inconsciente ou mal fundamentada (Hanson e Howe, 2011).

Em ambos os casos, uma ação formulada em acordo com a perspectiva deliberativa pedirá aos alunos que identifiquem os motivos das suas posições, mesmo que o único motivo inicial seja a importância que *outros significativos* (pais e amigos) atribuíram a esse assunto. Este procedimento pretende, acima de tudo, responder uma pergunta simples: *por que acho que sim?* É deste modo que se inicia o processo de desenvolvimento nos estudantes de um quadro de compreensão dos motivos das suas próprias crenças.

A resposta à questão anterior possui um significado decisivo: apenas a partir da identificação dos motivos que originam a posição que tem sobre determinado assunto pode um indivíduo envolver-se num processo deliberativo. Se é verdade que na origem de uma determinada posição pode encontrar-se um elemento moral ou afetivo, será o procedimento acima descrito que permitirá que os alunos compreendam como esses fatores podem, também eles, ser sujeitos a uma compreensão definida sob os parâmetros de uma ordem racional.

Diálogo deliberativo

Depois de identificados os motivos que sustentam as suas próprias opiniões sobre questões controversas, é importante, no momento seguinte, que os alunos aprendam a partilhar essas crenças com outras pessoas. Neste processo, um elemento-chave de uma abordagem deliberativa é a vontade de ouvir os outros. E, se os alunos estiverem preparados para entender o mecanismo básico que origina e sustenta as próprias crenças e o relativismo argumentativo associado a elas, mais facilmente encontram motivação para ouvir de forma atenta as crenças dos outros - e os argumentos que lhes estão associados.

Além disso, na medida em que os alunos reconhecem em si mesmos a disponibilidade para ajustar - ou mesmo para mudar – as suas crenças, a partir de argumentos melhor sustentados, estarão também disponíveis para ouvir as crenças e os argumentos dos outros, e para analisá-los como seus. É nesta perspectiva que Gutmann e Thompson (1996) descrevem uma tendência que surge nos indivíduos para identificarem os argumentos de ordem moral que apoiam cada posição, e para os tornarem aceitáveis a partir de uma perspectiva impessoal. O resultado traduz-se numa mudança de nível discursivo: os alunos desenvolverão a vontade de partilhar crenças e argumentos, mas sustentados, a partir de agora, de forma moral e racional. Noutros termos: os indivíduos passam a assumir-se como detentores de argumentos com potencial para influenciar outros – dada a sua fundamentação racional e, por isso mesmo, universalista. Por seu turno, a esses outros passam a ser disponibilizadas crenças externas devidamente fundamentadas em argumentos verificáveis, e por isso passíveis de escrutínio e de validação argumentativa.

Deve ser enfatizada a significativa importância que possui a exposição de um indivíduo (aqui de um aluno) a múltiplas perspectivas. Do ponto de vista deliberativo, ouvir significa mais que a mera audição ou exposição a um sm, a uma frase ou a algumas palavras. De facto, a partir dessa exposição, o aluno envolve-se, em diferentes graus, com indivíduos com perspectivas distintas, que podem aceitar ou recusar. A partir da comparação com outras perspectivas, os alunos avaliam a possibilidade - a necessidade - de ajustar os seus próprios argumentos, submetidos a um processo de avaliação. Mas também os professores beneficiam do contributo de formas específicas de racionalidade provenientes dos alunos, e de todas posições distintas e inesperadas, bem como da singularidade de perspectivas apresentadas na sala de aula. Trata-se aqui do que Nicholas Longo chama de pedagogia deliberativa: uma “abordagem colaborativa que melhora o diálogo deliberativo, o envolvimento da comunidade e a educação democrática”, e pode transformar os indivíduos pela criação de um espaço “composto por conversação recíproca baseada em experiências do mundo real” (Longo, 2013: 2, 5).

Respeito mútuo e compreensão

Somos, a partir daqui, conduzidos a um outro aspeto fundamental das práticas deliberativas na sala de aula. De facto, um dos objetivos da educação cívica na sala de aula é ensinar o respeito mútuo. Tomemos como referência o conceito de reciprocidade, conforme é proposto por Gutmann e Thompson (1996). Um elemento chave que define o conceito de reciprocidade é implicar que os indivíduos reconheçam o estatuto moral do outro, enquanto condição estrutural de qualquer processo deliberativo (e de toda a vida social, nos seus termos gerais). Neste caso, a reciprocidade implica que os alunos aprendam a considerar os outros como legitimamente envolvidos na apresentação de pontos de vista com valor moral e suportados racionalmente - e não como alguém que defende perspetivas puramente estratégicas. Da mesma forma, também os alunos deverão ser capazes de identificar e rejeitar este tipo de comportamentos, quando os verificarem, pela sua inadequação à natureza de um processo deliberativo. Durante esse processo, deve o professor atuar como moderador, facilitando a deliberação através da intervenção em cada um dos grupos. Por sua vez, também os alunos devem exercer esta mesma função em cada um dos grupos menores que possam emergir.

Este tipo de exercício é crucial para que os alunos aprendam e apliquem atitudes de respeito mútuo. Em primeiro lugar, devido à necessidade de dar a cada colega o espaço para sua participação; depois, pela necessária avaliação da racionalidade e dos méritos dos seus argumentos; finalmente, devido à igualdade concedida às várias perspetivas e informações, colocando todos os argumentos sob uma nova luz e impondo a sua revisão. Como parte de uma democracia deliberativa vivida e assumida, os alunos desenvolvem qualidades cívicas como a honestidade, a tolerância e o respeito. Estas virtudes são colocadas em prática através de competências cívicas, como a procura de perspetivas alternativas, o privilegiar do bem comum e a busca de formas de consenso justo (Pamental, 1998).

A deliberação funciona?

Há um sinal de alerta que importa ser registado: a deliberação em grupos de maior dimensão tende a ser um processo doloroso, difícil e frustrante. É principalmente um processo que leva tempo, como

demonstraram algumas experiências importantes desenvolvidas nesta área. Por esta razão, a natureza demorada da deliberação deve ser tida em conta quando se programam atividades desta natureza. No entanto, mostra-nos a literatura que, de um modo geral, os alunos respondem favoravelmente aos processos deliberativos.

Como exemplo, consideremos um estudo empírico realizado por Cole (2013).

Neste estudo, os alunos foram convidados a partilhar as suas perspetivas sobre a deliberação, e foram questionados sobre as vantagens e/ou desvantagens desse princípio como parte de um processo de tomada de decisão. O estudo recolhe respostas neste sentido: “a deliberação deu-me uma boa oportunidade para entender os dois lados de um argumento” ou “é uma maneira eficaz de testar as minhas próprias crenças e de obter múltiplas visões sobre uma questão”. Outro aluno afirmou que a vantagem da deliberação é ter, sobre um assunto, 20 perspetivas diferentes para tomar em conta numa discussão, tendo em vista alcançar uma decisão coletiva. Por fim, um outro estudante destacou que a deliberação permite a entrada de preocupações individuais na agenda do grupo. Apenas por isso, alguns problemas podem ser considerados por todos os membros e apreciados antes de ser alcançada qualquer decisão ou formulada uma declaração coletiva. O que torna estes resultados possíveis é, justamente, a dinamização de um espaço que permita que uma diversidade de ideias e que vozes marginais sejam ouvidas e avaliadas na sala de aula, no campus académico ou na comunidade - independentemente de o assunto respeitar originalmente a estudantes, professores, funcionários, administradores ou a parceiros da comunidade.

Naturalmente, alguns estudantes observaram que a deliberação não é um processo rápido e fácil. Um estudante, citado por Cole (2013), refere-se a um “processo muito difícil e demorado, mas também por isso gera bons resultados”. Na mesma linha, outro aluno afirmou que, por um lado, a deliberação é boa porque permite examinar todas as perspetivas e lados de uma questão, mas, por outro lado, requer uma atitude de paciência em relação ao tempo necessário para realizar cada

um dos seus passos. No entanto, ao longo deste processo, e no estudo em apreço, foi valorizado o facto de as instituições de ensino terem assim a oportunidade de aprofundar o modo como pensam o ensino, a aprendizagem, a pesquisa, a participação e a estrutura organizacional – fazendo-o a partir de uma abordagem e de um estilo deliberativo. Contudo, é apontada como uma das condições de possibilidade a necessidade de que todos os envolvidos, administradores, professores e estudantes, desenvolvam uma atitude de abertura que descentralize privilégios e interesses institucionais (Shaffer, 2014).

Considerações finais

Certamente que numa primeira apreciação os ideais deliberativos poderão ser vistos como ingénuos e idílicos. De facto, o mundo real parece ser mais adequado a uma conceção agregada da democracia do que a desenhos de natureza deliberativa. Em termos pragmáticos, é mesmo legítimo questionar se, numa educação cívica, os alunos não deverão prioritariamente adquirir competências para agir no mundo real, onde são outros os paradigmas hoje dominantes.

Uma forma de ultrapassar o dilema anterior é respondendo simultaneamente sim e não. A educação cívica é uma importante oportunidade não apenas para aprender sobre os processos políticos mais comuns, mas também para levá-los a cabo através das lentes do respeito mútuo e da autonomia. A democracia deliberativa é, acima de tudo, uma teoria política normativa, desenvolvida especificamente como alternativa aos modelos democráticos de natureza agregada, com o objetivo definir melhor os ideais (e não as práticas) da democracia. Como observamos anteriormente, a deliberação tem a capacidade de mudar a forma como no ensino superior se ensina e como se podem envolver os vários intervenientes, mas permite ainda avaliar o modo como operamos enquanto cidadãos, ou, noutra escala, enquanto organizações. No essencial, permite-nos apreciar se os indivíduos e as instituições respondem ou são capazes de superar algumas das pressões para serem mais individualistas, ou se preparam futuros cidadãos para lidar de forma competente com as diferenças aparentemente irreconciliáveis de uma vida social cada vez mais diversificada.

Como demonstrado, os propósitos de “transportar” os ideais da democracia deliberativa para a sala de aula podem ser traduzidos no desenvolvimento de habilidades que permitam o aprofundamento e o aperfeiçoamento dessa mesma ideia de democracia – sustentada no ideal de uma cidadania saudável e exigente, que incorpore um discurso ético responsável. A maioria dos estudos já realizados mostra que a incorporação da deliberação na sala de aula beneficia o potencial de aprendizagem dos alunos. Como diz Doherty (2012: 25, 26), “os alunos não estão a fazer ou a aprender, mas estão envolvidos em relacionamentos marcados pela reciprocidade.” Além disso, a pesquisa sugere que atividades de tipo deliberativo, consideradas como um todo, permitem a aquisição de competências e de confiança em domínios como a argumentação, a discussão informada e a cidadania. Deste modo, cremos que as práticas educativas baseadas na deliberação podem assumir-se como uma estratégia pedagógica verdadeiramente poderosa, e promoverem a aprendizagem cívica e o envolvimento com os outros em espaços mais seguros que os ambientes profissionais ou na comunidade, a que serão posteriormente expostos (*The National Task Force on Civic Learning and Democratic Engagement*, 2012, pp. 55-58).

Acrescentamos, por fim, que os esforços para melhor entender as vantagens e os problemas práticos da aplicação da deliberação na sala de aula dão ainda os primeiros passos, e por isso apresentam algumas limitações naturais. Acima de tudo, é ainda escasso o número de experiências sistemáticas e respetivas avaliações. Ainda assim, cremos que o potencial da deliberação é óbvio: a deliberação pode e deve ser usada para identificar formas de ação definidas a partir da comunidade; para mudar o ambiente de interação no campus; para abordar aspetos negativos da cultura que ali se verifiquem (desde formas de discriminação a assédio ou desrespeito, entre outras); ou para tomar decisões institucionais, de que formas de orçamento participativo são exemplo (Schaffer, 2014). Como noutras áreas do saber, a aplicação do modelo deliberativo à sala de aula implica a necessidade continuar a pesquisa, a prática e a sua avaliação, numa estratégia coerente que permita a construção de modelos gerais, que possam servir de referência para educadores e contribuir para a pesquisa futura.

Referências

- Benhabib, S. (2002). *The Claims of Culture. Equality and Diversity in the Global Era*. Princeton, NJ and Oxford: Princeton University Press.
- Bray, P. M., Pedro, J., Menney, E. M., & Gannotti, M. (2014). Collaborative Action Inquiry: A Tool for, and Result of, Parent Learning and Leadership. *Journal of Community Engagement and Scholarship*, 7(1), 3-14.
- Cohen, J. (1997). *Deliberative Democracy*. Cambridge, MIT Press.
- Cole, H. J. (2013). Teaching, Practicing, and Performing Deliberative Democracy in the Classroom, *Journal of Public Deliberation*: Vol. 9: Iss. 2, Article 10.
- Doherty, J. (2012). Deliberative Pedagogy: An Education that Matters. *Connections*, 24-27.
- Elster, John (1998), *Deliberative Democracy*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Guttmann, A. and Thompson, D. (1996). *Democracy and Disagreement*, Cambridge, Harvard University Press.
- Habermas, J. (1996). *Between Facts and Norms: Contributions to a Discourse Theory of Law and Democracy*, Cambridge, Mass MIT Press.
- Hanson, J. and Howe, K. (2011). The Potential for Deliberative Democratic Civic Education. *Democracy and Education*, 19 (2), Article 3.
- Kroll, B. (2005). Arguing differently. *Pedagogy: Critical Approaches to Teaching Literature, Language, Composition, and Culture*, 5, 37-60.
- Longo, N. V. (2013). Deliberative Pedagogy in the Community: Connecting Deliberative Dialogue, Community Engagement, and Democratic Education. *Journal of Public Deliberation*, 9(2), Article 16.
- Manin, B. (1987), On Legitimacy and Political Deliberation, *Political Theory*, 15, pp 338-368.
- Mansbridge, J. (1999), Everyday talk in deliberative system in Macedo, Stephen (ed.), *Deliberative Politics: Essays on Democracy and Disagreement*, New York, Oxford University Press.
- Olivos, E. M. (2008). Public Deliberation and Civic Engagement on Issues of Diversity in Higher Education. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 12(3), 61-74.
- Pamental, M. (1998). "What Is It Like to Be a Deliberative Democrat?" Paper presented at the Philosophy of Education Society (available in <http://ojs.ed.uiuc.edu/index.php/pes/article/view/2110/805>).
- Schumpeter, J. (1994), *Capitalism, Socialism and Democracy*, London, Routledge.
- Shaffer, T. (2014). Deliberation In and Through Higher Education, *Journal of Public Deliberation*: Vol. 10: Iss. 1, Article 10.
- The National Task Force on Civic Learning and Democratic Engagement. (2012). *A Crucible Moment: College Learning and Democracy's Future*. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities.

Capítulo 13

Ana Paula Caetano, Ana Luísa Paz, Absalão Narduela, Adriana Pardal, Ana Serra Rocha, Sofia Ré, Cinayana Silva Correia, Clara Marques, Helena Ribeiro da Silva, Joana Andrade, Manuela Carvalho e Teresa Meireles

As Artes no Ensino Superior – ‘Pedagogias do evento’ no Doutoramento em Educação Artística¹

Resumo/ Introdução

Este artigo pretende apresentar e refletir sobre várias experiências artísticas vivenciadas no contexto de um curso de doutoramento em Educação Artística, na Universidade de Lisboa. O curso existe desde 2011 na Universidade do Porto, mas, desde o ano letivo de 2016/17, a que este artigo se reporta, abriu também na Universidade de Lisboa, passando a conferir uma dupla certificação entre ambas as instituições. Na Universidade de Lisboa é organizado pelo Instituto de Educação e pela Faculdade de Belas Artes (Despacho nº 13244/2015, de 5 de novembro de 2015). Apesar de contactos constantes com a instituição do Porto, assumiu-se em Lisboa o carácter altamente aberto e experimental de todo o projeto curricular, entendendo-o como uma oportunidade de inovação e investigação no campo da pedagogia do ensino superior.

Vamo-nos concentrar nas dinâmicas participativas envolvendo duas professoras do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e o grupo de dez alunos do primeiro ano do curso de doutoramento (todos os autores deste capítulo). O trabalho conjunto iniciou-se no primeiro semestre, numa unidade curricular denominada Seminário I, progrediu para o segundo semestre com uma unidade curricular

¹ Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT - Fundação para a Ciência e Tecnologia, IP, no âmbito da Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação - UID/CED/04107/2016.

denominada Metodologia e Práticas de Pesquisa II e teve ramificações em dois eventos científicos, onde propusemos *workshops* inspirados nessas práticas de sala de aula. Refletiremos também sobre as relações entre essas experiências e os projetos de doutoramento em andamento e enfatizaremos os diferentes contextos em que as experiências de educação artística serão objeto de análise, ou seja, nas escolas, em diferentes níveis (ensino primário, secundário e superior) e contextos de formação de professores, bibliotecas, universidades seniores e grupos artísticos. Escolhemos principalmente metodologias participativas, seja nas unidades curriculares de doutoramento, seja na conceção e na concretização de *workshops*, como também nos projetos de pesquisa de doutoramento (como pesquisa-ação colaborativa, pesquisa baseada em design –, a / r / tografia, pesquisa baseada em artes).

1. O contexto e o enquadramento conceptual do doutoramento

Uma das primeiras atividades do Programa de Doutoramento em Educação Artística foi a organização de um *workshop* de dois dias com Dennis Atkinson, no Porto, que se pretendia que fosse um momento para reunir professores das duas universidades e das quatro escolas envolvidas (o Instituto de Educação e a Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa, a Faculdade de Belas Artes e a Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto), bem como os dois grupos de estudantes levados de Lisboa e Porto, para ouvir e debater as ideias do investigador inglês.



FIG 1-Dennis Atkinson na Universidade do Porto

Foi preparado previamente um dossier com as principais obras do autor, que os alunos trabalhavam nas diferentes unidades curriculares. De alguma forma, esse primeiro momento permitiu uma sintonia conceptual que subsequentemente continuou a ser desenvolvida nas aulas do Seminário I.

A comunidade foi especialmente provocada pelas ideias de “Pedagogia do evento”, “aprendizagem real”, “*not-known*”, “*becoming*”, “intra-acção”, “intra-relacionar” e “inter-relacionar”, e as professoras – coautoras deste capítulo – tentaram corresponder a esse desejo comum de momentos “disruptivos” defendidos por Atkinson (2006, 2014, 2015, s/d).

O desafio era criar uma nova forma de “pedagogia do evento” que fosse desafiadora e atendesse às necessidades atuais de estimular e engajar os alunos, mas que também pudesse apoiar a cultura de pesquisa de longo prazo para a redação de uma tese de doutoramento – seria esse o nosso evento ainda *por vir*. Escrever, questionar, relacionar perspectivas conceptuais com experiências pessoais, compartilhar e co-criar são conceitos-chave nesses processos de intra e inter-relação, no desenvolvimento de uma comunidade criativa, crítica e colaborativa. O trabalho de Atkinson estimulou a necessidade de moldar uma perspectiva pedagógica mais ampla e de nos movermos, para além dos discursos dominantes, até alcançarmos um novo território (Atkinson, 2006).



FIG 2 – Momento disruptivo

Deste modo, com as expressões “pedagogias ‘para’ e ‘do’ evento” pretendemos identificar e descrever as nossas formas locais, emergentes e contingentes de abordar a necessidade de construir novas modalidades de pedagogia no ensino superior, atendendo especialmente às necessidades e aspirações de um determinado público, como os estudantes de pós-graduação em Educação Artística.

2. O contexto do Seminário I

O Seminário I (ocorrido entre outubro de 2016 e fevereiro de 2017) focou o Estado da Arte das questões pedagógicas da investigação em Educação Artística, e os objetivos gerais foram a formação de um grupo de discussão. Assumimos o princípio de realizar aulas de seminário sob a direção de mais de um professor ao mesmo tempo, neste caso, duas das autoras deste capítulo (Ana Caetano e Ana Paz).

São professoras com formação e experiência em educação, mas com menor experiência em educação artística, sendo pela primeira vez professoras neste doutoramento, razão pela qual assumiram que o plano de estudos teria que ser implementado ao longo do curso e em negociação com a turma. Um amplo conjunto de textos de autores internacionais foi indicado pelos professores do Porto, todos em inglês.



FIG 3 - Metodologia Colaborativa

Abertura, negociação e colaboração foram as palavras-chave para im-

plementar um bom ambiente educacional, compartilhando valores e atitudes, ao mesmo tempo que contávamos com a literatura de educação artística. A necessidade de exteriorizar e apresentar as formas de abordar o conhecimento em si e os eventos de aprendizagem tornou o projeto de aprendizagem em conjunto mais consciente, levando-nos a assumir a nossa individualidade e sentido de comunidade.

O ponto de partida para essa pedagogia foi o reconhecimento de que todos compartilhamos o mesmo risco de encarar o não-conhecido (*not-known*). Inspirados por outro professor, o grupo denominou-se ‘O Buraco’, representando uma metáfora para a experiência de mergulho em direção ao doutoramento. Um grupo de Facebook recebeu esse nome e, durante as aulas, houve uma auto-referência constante para essa designação. O estar junto trouxe a este ‘Buraco’ um sentido de grupo como um todo (*the hole as a whole*).

O primeiro desafio – proposto com base nas provocações de Atkinson, nos diálogos em vídeo entre Krishnamurty e Bohm (1983) e nos próprios projetos de pesquisa dos professores e doutorandos – foi escrever uma narrativa descrevendo um “evento de aprendizagem”. O objetivo era criar um fluxo contínuo de escrita, pensamento e discussão dentro e fora da sala de aula. Era suposto que as leituras seguintes provocassem a reescrita contínua deste documento, o que efetivamente aconteceu. A escrita individual em torno das experiências de cada um, mas também a escrita suscitada pelos eventos vividos conjuntamente em sala de aula, foi contagiando outras escritas de cada participante e o desejo de escritas coletivas, como é o caso deste texto.

O envolvimento real e a aprendizagem positiva acontecem sempre que grupos organizados livremente são desafiados a debater e produzir juntos. Foi o que ocorreu quando, por exemplo, o grupo foi convidado a criar mapas conceituais sobre educação artística, de acordo com sua perspectiva crítica da leitura de um artigo de Gaztambide-Fernández, onde ele reflete sobre “*how the concept of the arts shapes the way we think and talk about these practices in order to provoke a different way of thinking, one that perhaps requires that we abandon the concept altogether*” (2013, p. 215).

Mas a decisão crucial foi adotar um livro comum, o *International Handbook of Research in Arts Education* (Bresler, 2007), do qual os alunos selecionaram os textos que desejavam apresentar na sala de aula, em 15 minutos, de acordo com seus interesses profissionais e investigativos. Foram escolhidos temas como o corpo, questões sociais e culturais, composição, museus e centros culturais, tecnologia, espiritualidade, cultura infantil, aprendizagem informal. A discussão envolveu a leitura por todos – estudantes e professoras – do mesmo prelúdio que abria cada uma das seções que constituíam o livro (Burnard, 2007; Irwin, 2007; Mans, 2007; McCarthy, 2007; Risner & Costantino, 2007; Thompson, 2007; Vallance, 2007; Webster, 2007) e onde estavam integrados os diversos capítulos escolhidos. Esta foi uma maneira de construir uma estrutura comum para uma reflexão mais profunda sobre os capítulos trabalhados. Da discussão acadêmica padrão à apresentação performativa dos textos, os eventos foram acontecendo – de forma crítica e criativa.

3. Experiências artísticas no Seminário I

Apresentamos aqui três das experiências artísticas propostas pelos doutorandos, aquando dessas apresentações.



FIG. 4 Ritual Makea

a) Corpo

A primeira apresentação ao grupo teve um impacto crucial no desenvolvimento de todo o Seminário. A doutoranda tinha a intenção de

convidar os colegas e professoras para participarem com diferentes níveis de envolvimento (como atores uns, outros como observadores, todos como intérpretes críticos e reflexivos das duas experiências na partilha posterior, em debate em aula). O texto escolhido do referido Handbook foi: “*Astonished by a stone: Art and the Eloquence of Matter*”, (Abram, 2007), seleção da secção 10, “*The Body*”.

A sessão teve lugar a partir do desejo de reivindicar para o CORPO (como elemento central) o espaço que ocupa em seu estado de (im) mobilidade e em relação permanente com o contexto de Arte e Educação. A proposta estava relacionada com experiência da estudante, utilizando o corpo como objeto mutável para estabelecer uma conexão entre o Eu e a proposta de “levar o corpo holístico à educação” (Ana Caetano).

A intensidade do encontro ganhou contornos insuspeitados, bem em consonância com o sentido de evento defendido por Atkinson, desencadeando processos de escrita em todos os participantes. Após esta sessão, iniciámos um processo de partilha, por e-mail, com textos e imagens sobre a experiência de cada um, sendo o exerto seguinte um exemplo disso mesmo:

Os quatro elementos que se reuniram em cima de um altar podem ter sido a força motriz do impulso criado ali: o peso que as cadeiras criam em seus corpos como se os estivessem agarrando à Terra; o fogo aludido pelo fusível que foi a sequência dinâmica criada entre os colegas; o movimento que ganhou asas e voou pelo ar, pelas mãos da Ana, para o céu; a fluência, própria da Água, que os colegas conseguiram demonstrar, nunca mostrando a conformidade às regras (Sofia Ré).

b) Espiritualidade

Makea ou Kuphalha é uma cerimónia tradicional dos povos da Zambézia e Moçambique, realizada para solicitar ou agradecer algo aos antepassados, e a mediação é geralmente feita por uma entidade respeitada pela comunidade dos Régulos, Curandeiros ou Anciãos. A entidade responsável pela mediação faz o seu discurso, seguido de uma oferta por todos os participantes, enquanto a música garante a

comunicação entre as almas vivas e as almas que vivem além das fronteiras do mundo material. O Makea pode ser feito com uma ou mais pessoas de uma família, por pessoas da mesma comunidade ou mesmo com pessoas de diferentes nacionalidades, dentro ou fora de casa.

O texto escolhido do referido *Handbook* foi selecionado da Seção 6 “Spirituality”: “The Force that rides the sound” (Nzewi, 2007). Inspirado por este tema, experimentámos o ritual Makea evocando os ancestrais para ajudar a guiar e iluminar objetivos individuais e coletivos do “O Buraco”. O que permaneceu como experiência, e que acreditamos ser o caminho a seguir no processo de ensino e aprendizagem da Educação Artística, é o sentimento de pertença e identificação com o espaço criativo naquele momento, em que foi possível comunicar diretamente uma performance artística ou ritualística.

c) Papel do bibliotecário

O doutoramento é concebido em torno de livros, como elementos de conhecimento para o processo de investigação. Para o estudante, os livros tornam-se presentes como âncora desta investigação, como ponto de partida para a mediação entre si e o mundo da experiência. O texto escolhido do *Handbook* foi selecionado a partir da Secção 6, “Museums and Culture Centres: Art information, art learners: the role of the librarian” (Carr, 2007). Na sessão apresentada no Seminário I o desafio foi apresentar e convidar à reflexão sobre o texto oferecendo a todos um tabuleiro de madeira cheio de tiras de papel com citações do livro e folhas de uma árvore da universidade, criando uma dinâmica a partir das frases do capítulo. O diálogo em grupo foi facilmente instalado e a experiência individual começou a acontecer e moldar a sessão.

4. As artes em Metodologias e Práticas de Investigação II

Outra unidade curricular em que trabalhámos juntos aconteceu no segundo semestre (de fevereiro de 2017 a junho de 2017) e foi focada em metodologias de pesquisa. A ideia principal era desenvolver conhecimento sobre metodologias que pudesse inspirar os projetos de pesquisa de doutoramento. Para chegar lá, cada aluno escolheu um livro de metodologia e uma tese relacionada com os seus próprios

interesses, sensibilidades e ideias mais amplas sobre o quê e como eles queriam fazer suas investigações. Em cada apresentação, tentaram referir-se às principais questões que enfatizavam no seu estudo e todo o grupo estava envolvido numa discussão em torno do projeto do colega e em torno de seu próprio projeto. Em paralelo, tiveram que fazer pelo menos dois módulos de investigação, um sobre redação de pesquisa e outro sobre análise de dados. Poderiam, se quisessem, escolher mais dois módulos de um conjunto de seis que foram propostos pelo Instituto de Educação. Entre as metodologias de pesquisa, escolhemos três para apresentar brevemente, neste capítulo: pesquisa baseada em arte, a/ r / tografia, pesquisa baseada em design.



FIG 5 – Metodologias de investigação

Investigação Baseada em Arte

A investigação baseada em arte, que se insere no campo epistemológico do construtivismo social, pode ser definida como um método direto, mais experimental e empírico, do uso sistemático do processo do fazer artístico em todas as formas de arte (com implicações metodológicas que favorecem processos estéticos e poéticos nas maneiras de construir conhecimento); sendo uma forma natural e contínua de examinar e colocar questões durante o processo experienciado pelos investigadores e pessoas envolvidas. Nesta perspectiva, a experiência

é entendida enquanto conhecimento; entendimento que existe tanto na pesquisa artística quanto na ciência com o objetivo de ganhar consciência e conhecimento sobre a vida. Isso implica uma abordagem sistêmica aberta e não predeterminada (Kindler, 2007), que busca mudar as noções de verdade para uma visão crítica e flexível da consciência e da construção do conhecimento.

A / R / tografia

A / R / Tografia é uma modalidade de investigação baseada em arte, desenvolvida no Canadá, na Universidade British Columbia (Vancouver), no contexto de um doutoramento e definida pela coordenadora da equipa como:

To be engaged in the practice of a/r/tography means to inquire in the world through an ongoing process of art making in any artform and writing not separate or illustrative of each other but interconnected and woven through each other to create additional and/or enhanced meanings. A/r/tographical work are often rendered through the methodological concepts of contiguity, living inquiry, openings, metaphor/metonymy, reverberations and excess which are enacted and presented/performed when a relational aesthetic inquiry condition is envisioned as embodied understandings and exchanges between art and text, and between and among the broadly conceived identities of artist/researcher/teacher. A/r/tography is inherently about self as artist/researcher/teacher yet it is also social when groups or communities of a/r/tographers come together to engage in shared inquiries, act as critical friends, articulate an evolution of research questions, and present their collective evocative/provocative works to others (Irwin, 2008).

Esta metodologia é interessante pelas possibilidades que pressupõe: pensar, investigar, refletir e simultaneamente criar arte. O grupo de participantes tem não só a função passiva de seguir um guião proposto, mas também o poder de se tornar co-investigador, numa construção colaborativa e em constante transformação, numa perspetiva que vai, mais uma vez, ao encontro de uma pedagogia do evento (Atkinson, 2015).



FIG 6 – Preparação do *workshop*

Investigação Baseada em Design

Numa das apresentações de metodologia, uma das alunas de doutoramento desafiou o grupo a resolver um problema específico produzindo um artefato. Estávamos, deste modo, perante a metodologia de Design-Based Research (DBR) ou Investigação Baseada em Design. O problema principal seria, neste contexto, ser capaz de refinar uma questão de investigação ou de encontrar uma solução para qualquer outro problema da vida diária. Para cada aluno de doutoramento e professoras foi entregue um tipo de material (cores diferentes de plasticina, bolas de algodão e serpentinas). Num primeiro ciclo desta abordagem, os alunos deveriam trabalhar apenas com esse material, enquanto Sofia Ré apresentava as diretrizes essenciais da metodologia DBR, explicando como planeava usá-la no contexto escolar. Num ciclo subsequente, seria pedido aos colegas que negociassem os seus materiais para encontrar uma solução mais adequada aos seus problemas. No entanto, os participantes não resistiram ao desejo de cruzar fronteiras e partilhar os seus pertences para construir artefatos que expressassem as suas individualidades e a sua noção de coletivo, encetando a troca de materiais muito antes de ter sido dado o aval.

Neste processo colaborativo entre pesquisador, professoras e alunos, seria importante que o problema previsto no projeto de doutoramento da estudante também fosse um problema real para os demais colegas: como imaginar e reificar uma identidade coletiva onde as diferenças não são apagadas e têm uma voz visível (e audível)? A exigência de ter voz neste processo aparece como uma clara necessida-

de para este grupo de doutorandos, que estão a ser protagonistas da sua aprendizagem. Verifica-se também uma disponibilidade auditiva, tanto por alunos quanto por professores, que os leva a ter presente que aprender / viver / sobreviver no contexto de um curso de doutoramento é acima de tudo um processo colaborativo de mergulhar juntos n’“O Buraco”, que em inglês se torna “*The Hole*”, vertiginosamente aproximado ao “*The Whole*”.

Além das metodologias de pesquisa, e de acordo com nossa filosofia participativa e aberta, utilizámos algum tempo das sessões para nos prepararmos, como um grupo, para desenvolver uma proposta de *workshop* para outro evento científico que ocorreu entre 2 e 3 de junho de 2017 no Instituto de Educação, centrado nas nossas experiências do Seminário I. Novos desenvolvimentos e novas experiências ocorridos em sala de aula serviram como que de teste para o nosso *workshop*.

5. Experiências artísticas em um evento científico: Seminário Diversidade, Educação e Cidadania - DEC III 2017

Nós nunca reproduzimos as mesmas experiências, mas por vezes sentimos o gosto de as partilhar proporcionando a outros algo similar. Num encontro que ocorre anualmente por iniciativa do Instituto de Educação – Seminário Diversidade Educação e Cidadania –, propusemos um *workshop* inspirado no nosso trabalho em Seminário I, mas também com propostas vivenciadas em Metodologias e Práticas de Investigação II. Além disso, para o mesmo evento, participámos numa proposta colaborativa com uma associação de pesquisa cultural sobre teatro (Santiago Alquimista) e desenvolvemos um roteiro cultural.

Para este evento, apresentámos o *workshop* através do seguinte texto, publicado no site do evento:

Viver o evento, em Pedagogia, é abrir-nos à experiência, à imprevisibilidade, ao encontro, à relação connosco e com o outro. Recriando algumas situações vividas no Doutoramento em Educação Artística propomos novas experiências, novos encontros, novos eventos onde a performatividade da arte nos impele ao movimento do corpo e do espírito no corpo, ao

silêncio por dentro da palavra dita e escrita, à reflexão ética e crítica à fruição estética e à criação poética.

Pretendemos partilhar com a comunidade educativa a possibilidade de construir uma pedagogia em que todos tenham parte ativa no grande evento que é participar no processo de conhecer cada vez mais profunda e artisticamente.



FIG 7 - Performance

Já a pensar no Seminário DEC realizámos novas propostas que foram previamente testadas nas aulas de Metodologia II. O mote para este *workshop* e para as atividades para ele desenhadas sintetiza-se nas seguintes questões:

O que acontece quando nos abrimos à imprevisibilidade do encontro? O que nos acontece no encontro? O que encontramos no evento que emerge do encontro?

A dinâmica do grupo foi estabelecida a partir da participação de todos na construção dinâmica de uma teia através de uma corda que conecta os participantes entre a proposta inicial de estímulo da questão / contexto: qual o significado da educação artística? O que representa para cada um? A dinâmica da experiência implicou todo o espaço da sala de aula, pois a desconstrução e reorganização do espaço tornara-se uma necessidade para quebrar o comportamento pré-definido e a apreensão das experiências dos participantes. Uma adaptação constante ao espaço e ao grupo foi crucial para flexibilizar a dinâmica relacionada ao movimento do corpo, acabando por se configurar da seguinte forma:

Após a reorganização do espaço, cada um é convidado a encontrar um lugar confortável na sala e ficar lá. Um pedaço quadrado de papel é dado com uma caneta e uma mola e é pedido para escrever / desenhar uma palavra / conceito que represente a sua definição de educação artística. A teia é então construída com uma bola de lã que traça uma segmentação no espaço à medida que os participantes escolhem outro participante como alvo e revelam a palavra escrita até à última, que fecha a teia, entregando o novelo de novo à primeira pessoa.



FIG 8 - Dinâmica final

O momento seguinte foi reservado para a trajetória que o corpo precisa de fazer no espaço, deslocando-se até onde cada um sentisse alguma ressonância com uma palavra escrita nesse pequeno pedaço de papel que outro tinha antes afixado. Os participantes mudaram de lugar e explicaram razões da sua escolha. No final, todos os papéis foram trazidos para o centro, representando o foco da dinâmica.

No final, implicando um encontro reflexivo junto a este centro, os participantes iniciaram a manipulação dos componentes, iniciando o processo de construção de um livro. 15 folhas quadradas foram entregues uma a uma para, no final, serem para alinhadas como páginas de um livro artesanal. Ficaram assim fixadas palavras que respondiam

à proposta lançada ao grupo: qual é o significado da Educação Artística? Os participantes usaram o convite para registrar graficamente o seu ponto de vista e afixaram o pedaço quadrado de papel no fio, representando uma conectividade espacial.

Este objeto (livro), torna-se o repositório das manifestações ocorridas durante a sessão, representando as seguintes palavras: infância, saber acolher, cor, processo artístico, resiliência, aceitação, movimento corporal, amor, dedicação e empatia, lambriónico (um neologismo), ouvindo a si mesmo e um ao outro, ligando, transcendendo, e compartilhando tudo. No final, ficámos surpresos com o facto de uma das participantes pedir permissão para retribuir o significado da sua experiência, expressando-a através do canto. Nesse momento derradeiro, usámos o corpo como um instrumento de percussão enquanto ouvíamos a voz de uma canção!

Em síntese, refletindo sobre este *workshop* e as diversas atividades desenvolvidas apresentamos um registo poético:

O que acontece quando nos abrimos à imprevisibilidade do encontro? O que nos acontece no encontro? O que encontramos no acontecimento que emerge do encontro?

O movimento das mesas e cadeiras mudando de lugar. Linhas de tempo vindas do passado e projetando-se no agora e no depois. Um silêncio para que, do vazio, algo nos preencha. A voz cantando com outras a uma só voz, representando ainda outras que não se escutam mas ressoam, nas entrevozes. Rituais ancestrais feitos presente. Palavras que ecoam nas paredes e ressumem, projetadas no texto, no chão, nas mãos e pernas e braços dos que as pronunciam. Captadas no papel que delas fará memória. Nas fotografias que as testemunham e nos livros que as organizam e abrem para o infinito.

Roteiro Cultural

Para a tarde de sábado, desenhámos um roteiro cultural intitulado “Da Utopia dos Artistas ao Encontro com # O Ator”. O itinerário iniciou-se com uma viagem artística pela rede Metropolitana de Lisboa (do Campus Universitário a Santa Apolónia) com o intuito de

vivenciar um leque de situações – íntimas, artísticas e culturais – a partir da profusão de estímulos e ruídos que a caracterizam. Dirigindo-se aos habitantes das grandes cidades, à arte pública, ao encontro com o silêncio, ao (re)encontro com o eu, à construção comunitária da(s) utopia(s), Santiago Alquimista / IFICT (Instituto de Formação, Investigação e Criação Teatral) recebeu-nos de braços abertos.

Numa parceria com Adolfo Gutkin - uma grande referência em Portugal como diretor, formador e criador - e o IFICT, passámos por vários eventos, a saber: a) no obscuro espaço, vivemos a experiência do silêncio e outros sons; b) no espaço teatral, assistimos à leitura representada de “#The Ator: um ato reflexivo” e, finalmente, c) participámos numa *masterclass*, com Adolfo Gutkin & Other Actors, sobre a importância do silêncio, utopias e aprendizagem na vida e no teatro.

Mais um evento vivido em coletivo, intensamente e diversamente sentido por cada um, sendo muitos os possíveis testemunhos. De entre estes escolhemos um registo poético:

O que ficará não importa. Mas o que foi, o que é no corpo e na consciência dentro da carne, dos ossos, do sangue é o que importa. Esta impressão por debaixo da pele. Esta presença que nos envolve. Que nos faz sentir sermos mais. Sermos para além da pele. Sermos nos interstícios. Neste entre, sermos verdadeiramente. E descobriremos o entre dentro de nós. Essa presença dentro de nós. Que é além e dentro ao mesmo tempo. E e dentro e com. Celebramos o sermos **e dentro e com**.

5. Projetos de doutoramento – artes em diferentes contextos

Por último, apresentamos sinteticamente os projetos de doutoramento dos alunos / autores deste capítulo, enfatizando os cenários e as dimensões artísticas que estavam a ser equacionados como objeto de pesquisa no final do primeiro ano (tendo havido, entretanto, projetos que têm vindo a sofrer alterações).

O projeto de doutoramento de **Absalão Narduela** parte do seguinte problema de pesquisa: como fazer uma formação em teatro através de sessões de aprendizagem cooperativa? Surge assim a questão de

investigação principal: como práticas cooperativas e intraculturais são articuladas em contextos de ensino superior? Propõe-se desenvolver um estudo de caso, através da observação participante. Encontra suporte teórico no modelo pedagógico cooperativo desenvolvido por Sérgio Niza, no âmbito do Movimento da Escola Moderna (MEM) em Portugal, e na pedagogia teatral contemporânea em sala de aula (Oliveira, 2011; Santana, 2009).

O projeto de doutoramento de **Adriana Pardal** visa analisar as relações sociais e pedagógicas das práticas artísticas contemporâneas. Para isso, usa como principais noções e conceitos a estética relacional (Bourriaud, 2009), esfera pública, voz (Giroux & McLaren, 1994) e auto-reflexividade (Agamben, 2010, Niza, 1997). Adota um desenho de pesquisa qualitativo, participativo e flexível no estudo dos processos de criação e construção de significados em projetos artísticos cujas ações contêm um forte potencial pedagógico.

O projeto de doutoramento de **Ana Serra** relaciona-se com o objeto livro e bibliotecas. O principal objetivo desta pesquisa é compreender as experiências das crianças nas suas relações com os livros e as bibliotecas, a fim de refletir sobre como as bibliotecas, livros e crianças podem favorecer a participação e a mediação cultural, num processo crítico e transformador. A abordagem metodológica será a investigação-ação com observação participante, levantamento de narrativas e construção de uma instalação artística / bibliotecas particulares infantis. A partilha de narrativas constitui um momento de reunião e permite estimular um comportamento vinculante que pretende fortalecer o grupo e as práticas criativas.

O projeto de investigação de doutoramento de **Sofia Ré** centra-se nas representações visuais da identidade coletiva, no século XXI, em Portugal. Esta pesquisadora pretende traçar os discursos veiculados por essas representações nos contextos das Artes e da Cultura Visual, a fim de definir estratégias para abordar esse tema no contexto escolar. Através de uma metodologia de Investigação Baseada em Design, espera dar expressão à diferença que naturalmente atravessa um coletivo que não é mais estático, estável, nem pode ser contido. No seu

processo de pesquisa, recorre ao potencial criativo de mapas mentais para estruturar ideias e conceitos para o referencial teórico. Ademais, utiliza narrativas autobiográficas e o diálogo entre imagem e texto para refinar as suas preocupações no que concerne às questões de pesquisa e à definição do projeto no seu todo.

O projeto de investigação de doutoramento da **Cinayana Silva Correia** centra-se em práticas pedagógicas que contribuem para descentralizar a normatividade do ensino nos cursos de formação de professores à distância. O estudo a ser desenvolvido pretende investir-se numa investigação-ação que possibilite maior interatividade em relação à mediação artística pedagógica nas disciplinas de Artes do curso de Pedagogia de uma determinada universidade. Procura, assim, investigar propostas de educação à distância, partindo do contexto internacional para o contexto brasileiro, bem como dinamizar atividades para a formação artístico-pedagógica. Com base neste estudo, será possível entender melhor o potencial da educação à distância e o papel do professor como mediador, e também entender que essa modalidade de ensino pode ser enriquecida à medida que o aluno tem a oportunidade de vivenciar diferentes linguagens artísticas, evitando atividades de memorização, repetição ou reprodução e normatividade.

O projeto de doutoramento de **Clara Marques** propõe explorar os temas que compõem a triangulação da educação artística, o envelhecimento feminino e as universidades seniores. Uma metodologia mista de caráter qualitativo é sumarizada, através do método de pesquisa participativa, baseado nas artes, A / R / tografia (Irwin, 2008). Numa primeira fase, pretende-se analisar a vivência de práticas artísticas variadas com um grupo de mulheres, numa universidade de referência, através de uma investigação narrativa de face a face, que permitirá perceber como as suas vivências artísticas se refletem no processo de envelhecimento. Numa segunda fase, propõe-se desenvolver um projeto onde um grupo de mulheres, participantes da primeira fase, aprofunda a problemática do envelhecimento no feminino através de processos artísticos. A partir de uma perspectiva educacional não-formal, numa orientação colaborativa e ecológica, invoca o pensamen-

to crítico e o estabelecimento de redes, cujo centro está próximo da pedagogia do evento, explorando a inter e intra-relação (Atkinson, 2015).

O projeto de pesquisa de doutoramento de **Helena Ribeiro da Silva** está em um profundo processo de transformação. No começo, foi pensado como a sequência natural de um estudo sobre estudantes cegos e amblíopes no Centro Hellen Keller. Esses adolescentes participaram de 4 expressões artísticas, uma aula de pintura, uma aula de dança, uma mostra de teatro e um curso museológico. Mas, no final de um ano de seminários e palestras transformadoras, a ideia inicial era obscura e, neste momento, o estudo concentra-se na educação artística no Portugal do século XX.

A proposta de investigação de doutoramento de **Joana Andrade** pretende desenvolver uma reflexão crítica sobre o atual sistema educativo em Portugal a nível universitário (mestrado) na formação de professores, a partir da ausência / existência do componente da educação artística. O estudo incidirá sobre o corpo expressivo do professor como protagonista da criação de uma relação de conhecimento construtivo, através da dialética que pode emergir entre corpo / espaço / pensamento, nas instituições de ensino, aqui tomadas como lugares de mediação e aprendizagem.

O projeto de doutoramento de **Manuela Carvalho** pretende pesquisar as relações existentes entre as práticas artísticas performativas e as práticas pedagógicas em artistas-educadores / artistas-professores, na segunda metade do século XX, centrada numa questão de investigação: como foram as práticas performativas utilizadas no desenvolvimento de reflexividade e criatividade? Pretende estudar o contexto internacional e português e relacioná-lo com a pedagogia, pensando em pedagogos como Vygotsky, Steiner e Dewey (entre outros), na sua relação com a cena artística da performance, nomeadamente com artistas-educadores e artistas como Beuys, Shlemmer, John Cage, Alan Kaprow, Vostell. A abordagem enfocará as artes cénicas e as práticas performativas que exploram práticas interrogativas, antinormativas / inovadoras, o desconhecido, a experiência e a partilha de experiências como ativadores e facilitadores da reflexividade e da criatividade.

O projeto de pesquisa de doutoramento de Teresa Meireles pretende refletir sobre os processos pedagógicos e a maneira como eles se cruzam com as práticas artísticas envolvidas num projeto transdisciplinar e extraescolar (“Arte de São Cristóvão”). Esta pesquisa pretende dar sentido a outros espaços de intervenção ativa propostos por Fernando Hernández (2000), em que o papel do aluno passa de recetor passivo a sujeito ativo por meio de projetos, e por maior integração entre as vivências de professores, alunos e alunos e a comunidade envolvente (artistas, bairro). A abordagem metodológica inclui o uso de portfólios digitais e narrativas colaborativas, com uma perspectiva de educação inventiva (Bertrand & Valois, 1994).

Conclusões – Work in progress

Todos nos transformamos durante as sessões, e a escrita tornou-se cada vez mais um processo de inter-relação e intra-relação da experiência de aprendizagem, o que é demonstrado pelos estudantes que, constantemente se referem aos temas de pesquisa dos colegas. Estão envolvidos nos projetos uns dos outros. Ao compartilhar os mesmos exercícios de escrita, expandindo as suas experiências de turma com a elaboração de feedback aos colegas após as apresentações, usando vários tipos de linguagem (fotografia, pintura, música, textos) e lendo o mesmo manual, a turma intercambiou conceitos e ideias e estabeleceu um compromisso vitalício com a educação artística.

A pedagogia do evento garantiu um compromisso final de todos os alunos em relação ao processo de entrega de uma tese de doutoramento. Até agora a sua eficácia não pode ser calibrada. Nem é nosso principal e único propósito, mas antes o de sublinhar a aprendizagem como processo e os eventos de aprendizagem como distantes de uma lógica do produto final. O desafio é, portanto, envolver a entrega como um evento de aprendizagem real, refletindo o processo. Em outras palavras, a tese já começou. Considerando que o envolvimento de estudantes (e professores) foi altamente bem-sucedido, há a necessidade de escapar tanto da tentação de tornar essas soluções prescritivas – matando sua força eruptiva – quanto de inscrever o discurso da educação artística dentro de uma “narrativa de salvação”.

Em toda a nossa experiência de ensino de arte e pesquisa artística assumimos uma a/r/tografia, uma abordagem colaborativa e participativa, e uma exploração da estética relacional com a implicação de todos os participantes envolvidos nos resultados processuais da pesquisa (Queiroz, 2017).

Referências

- Abram, D. (2007). Astonished by a stone: art and the eloquence of matter. In L. Bresler (Ed.). *International Handbook of Research in Arts Education* (pp. 1137–1142). Dordrecht: Springer.
- Agamben, G. (2010). *Nudez*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Atkinson, D. (2006). School art education. *IJADE*, 25(1), 16-27.
- Atkinson, D. (2012). Contemporary art and art in education. *IJADE*, 31(1), 5-18.
- Atkinson, D. (2014). Pedagogy of the event. Disponível em: http://www.kettlesyard.co.uk/wp-content/uploads/2014/12/onn_atkinson.pdf
- Atkinson, D. (2015). The adventure of pedagogy, learning and the not-known. *Subjectivity*, 8(1), 43-56.
- Atkinson, D. (s/d). The blindness of education to the 'Untimeliness' of real learning. Disponível em: <https://www.kcl.ac.uk/sspp/departments/education/web-files2/JBurke-Symposium-/Dennis-Atkinson.pdf>
- Bertrand, Y. & Valois, P. (1994). *Paradigmas educacionais: Escola e sociedades*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Bresler, L. (Ed.) (2007). *International Handbook of Research in Arts Education*. Dordrecht: Springer.
- Burnard, P. (2007). Provocations in Creativity Research. In L. Bresler (Ed.), *International Handbook of Research in Arts Education* (pp. 1175–1180). Dordrecht: Springer.
- Carr, D. (2007) Interlude: Art Information, Arts Learners: The Role of Libraries. In L. Bresler (Ed.), *International Handbook of Research in Arts Education* (pp. 271-278.). Dordrecht: Springer.
- Gaztambide-Fernandez; R.A. (2013). Why the Arts Don't Do Anything: Toward a New Vision for Cultural Production in Education, *Harvard Educational Review*, 83(1), 211-236
- Hernandez, F. (2000). *Cultura visual, mudança educativa e projecto de trabalho*. Porto Alegre: Artmed.
- Giroux, H. & McLaren, P. (1994). *Between Borders: Pedagogy and the Politics of Cultural Studies*. Routledge.
- Irwin, R.L. (2007). Plumbing the Depths of Being Fully Alive. In L. Bresler (Ed.), *International Handbook of Research in Arts Education* (pp. 1401-1407). Dordrecht: Springer.
- Irwin, R. L. (2008). A/R/tography. In Lisa Given (Ed), *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE. Disponível em: http://artography.edcp.educ.ubc.ca/?page_id=69
- Kindler, A. M. (2007). Composing in visual arts. In Bresler, L. (Ed.), *International Handbook of Research in Arts Education* (pp. 543-558). Dordrecht: Springer.

- Krishnamurti, J. & Bohm, D. (1983). *The Future of Humanity*. Brockwood Park: Krishnamurti Archives. Disponível em: <https://youtu.be/uzx9HtZT73s?list=PL9D5912BD6C45EAC5>
- Lave, J. e Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge USA: Cambridge University Press.
- Mans, M. (2007). Framing Informality. In L. Bresler (Ed.). *International Handbook of Research in Arts Education* (pp. 779-782). Dordrecht: Springer.
- McCarthy, S.J. (2007). The composition section composing as metaphor and process, In L. Bresler (Ed.). *International Handbook of Research in Arts Education* (pp. 447-452). Dordrecht: Springer.
- Niza, S. (1997). *Formação cooperativa*. Lisboa: Educa.
- Nzewi, M. (2007). The force that rides the sound. In L. Bresler (Ed.), *International Handbook of Research in Arts Education* (pp. 1443-1448). Dordrecht: Springer.
- Oliveira, A. M. (2011). Primeiras reflexões sobre os discursos que definem a prática do professor de teatro: entre a exploração de teatralidade e a solicitação do espetáculo. In Merisio, P., Campus, V. (Orgs.), *Teatro: ensino teoria e prática* (pp. 31-40). Minas Gerais: Edufu.
- Powell, K. (2007). Moving from still life: emerging conceptions of the body in arts education. In L. Bresler (Ed.), *International Handbook of Research in Arts Education* (pp. 1083-1086). Dordrecht: Springer.
- Queiroz, J.P. (2017). Quando os professores são autores: notas sobre o movimento A/R/T/ography. Comunicação, *International Congress on Contemporary European Painting*, Universidade do Porto, Faculdade Belas-Artes, 3 a 5 de abril, Porto, Portugal.
- Risner, D. & Costantino, T.E. (2007). Social and Cultural Perspectives in Arts Education Research. In L. Bresler (Ed.), *International Handbook of Research in Arts Education* (pp. 941-944). Dordrecht: Springer.
- Santana, A. (2009). Metodologias contemporâneas do ensino de teatro: em foco a sala de aula. In Telles, N., Florentino, A. (Orgs.), *Cartografias do ensino do teatro* (pp. 29-35). Minas Gerais: Edufu.
- Thompson, C.M. (2007). The Arts and Children's Culture. In L. Bresler (Ed.), *International Handbook of Research in Arts Education* (pp. 859-865). Dordrecht: Springer.
- Vallance, E. (2007). Museums, Cultural Centers, and What We Don't Know. In L. Bresler (Ed.), *International Handbook of Research in Arts Education* (pp. 673-678). Dordrecht: Springer.
- Webster, P.R. (2007). Knowledge, Skills, Attitudes, and Values: Technology and its Role in Arts Education. In L. Bresler (Ed.), *International Handbook of Research in Arts Education* (pp. 1293-1297). Dordrecht: Springer.

Capítulo 14

Oliva Martins, Ana Sofia Coelho e Sandra Filipe

Metodologia de ensino-aprendizagem aplicadas à integração da Geração *Baby-boomer*, Geração X e Geração *Millennials*

O século XXI caracteriza-se por desafios, mudanças rápidas e inesperadas do mercado, incertezas e problemas que se evidenciam com uma extrema complexidade. Adicionalmente, o perfil dos estudantes do ensino superior apresenta-se diversificado, quer em termos de idade, quer em termos das suas experiências pessoais e (profissionais). É frequente encontrar numa mesma sala de aula, alunos com idade desde os dezoito anos incompletos até cinquenta anos ou mais. E esta diferença de idade é refletida nas respetivas experiências, de vida e profissional do aluno, individualmente e coletivamente.

Para acompanhar essa dinâmica da procura do ensino superior, há que repensar as metodologias de ensino-aprendizagem, de modo a que todas as diferentes gerações de alunos se sintam adequadamente integradas, primeiro em sala de aula, e depois no próprio mercado do trabalho. Espera-se que esta sensação de integração funcione como preparação inicial e suficiente para dar resposta à empregabilidade.

Neste contexto, levantam-se as seguintes questões: é possível integrar numa mesma sala de aula as diferentes gerações de alunos (*Baby-boomer*, Geração X e *Millennials*)? Que tipo de metodologia de ensino aprendizagem é capaz de unir estas diferentes gerações, e permitir uma aprendizagem em simultâneo bem-sucedida?

Torna-se fulcral partir do pressuposto de que as competências relacionadas com cada geração podem ser entendidas como complementares. Por exemplo, enquanto para a geração *Millennials*, que nasceu

na era digital, a comunicação é instantânea, para os alunos com idade maior, a maior vantagem competitiva está na experiência de vida, pessoal e profissional. O grande desafio é conseguir unir estas duas categorias de vivências diferentes no mesmo contexto e conseguir um ensino-aprendizagem bem-sucedido para todas as partes envolvidas.

Considera-se que, se este desafio for superado e as barreiras forem ultrapassadas, o que resulta seja positivo. E para ultrapassar estas ditas barreiras e superar este desafio, é preciso identificar as atividades que poderiam ser aplicadas no ensino superior, de forma a promover o desenvolvimento de competências e capacidades tão distintas, mas também transversais, e até mesmo complementares.

Tendo presente o contexto das instituições de ensino superior e do mercado de trabalho, bem como a respetiva interação das diferentes gerações de alunos, foi implementado um ambiente de ensino-aprendizagem mais ativo e participativo do que o usual, através da dinamização de uma prática pedagógica para o planeamento, organização e implementação de dois seminários sobre a temática Gestão de Empresas. A atividade implementada foi considerada um passo no sentido de integração dos alunos de hoje, profissionais de amanhã, e do desenvolvimento de competências comportamentais que são cruciais para o mercado de trabalho.

O objetivo principal desta atividade consistiu em ir além do ensino meramente académico, e permitir a transferência de conhecimento associado ao desenvolvimento de competências técnicas, organizacionais e, principalmente, transversais e comportamentais.

Em termos de objetivos específicos, a atividade visou: (i) fomentar a aquisição de conhecimento em ambiente real e fora do contexto de sala de aula; (ii) permitir a obtenção de competências no âmbito do planeamento, organização, gestão e marketing de eventos; (iii) incrementar a motivação dos alunos; (iv) consciencializar para a necessidade de realização prévia de estudos sobre as necessidades das organizações; (v) desenvolver competências transversais de comunicação, capacidade de trabalho em equipa; (vi) desenvolver *networking*,

integrando os alunos dentro da escola, e externamente, com as organizações e sociedade.

Este artigo divide-se da seguinte forma: após a presente introdução, apresentar-se-ão as principais características de cada geração associadas às diversas formas de aprendizagem; em seguida, explicar-se-á a metodologia utilizada e os resultados encontrados; e por fim, serão destacadas as considerações finais.

1. Características e formas de aprendizagem das diferentes gerações

O ensino superior tem um papel crucial na obtenção de conhecimentos, no desenvolvimento de diversas competências e capacidades de trabalho pelos alunos.

De acordo com Silva (2015), além de conteúdo e pedagogia, o ensino e aprendizagem depende muito da tecnologia, principalmente para a nova geração *Millennials*, que nasceu no mundo digital. Segundo a autora, há quatro dimensões de competências a desenvolver nos alunos, e essas competências compõem a forma de: pensar, trabalhar, fazer uso das ferramentas, e a responsabilidade individual e coletiva.

Para desenvolver a forma de pensar, a autora defendeu que a criatividade, inovação, pensamento crítico, resolução de problemas e a capacidade de decisão são competências muito importantes. A disponibilidade e facilidade para colaborar e se relacionar representam o que a autora chamou de forma de trabalhar. A literacia, as tecnologias da comunicação e os *media* são as ferramentas. E o seu posicionamento diante da sociedade define o seu papel (Silva, 2015).

Ng, Schweitzer e Lyons (2010) incluíram o rápido avanço tecnológico nas características que definem os *Millennials*. Por esse motivo, a geração *Millennials* também é normalmente chamada de Nativos Digitais. E um dos trabalhos amplamente reconhecido é o de Prensky (2001). O autor referiu todos os que nasceram e cresceram com tecnologias digitais como os Nativos Digitais.

Este grupo é composto por indivíduos nascidos entre o início da década de 1980 e meados de 2000, com datas precisas que diferem de estudo para estudo. Por exemplo, Smola e Sutton (2002) estudaram essa geração englobando indivíduos nascidos entre 1979 e 1994, enquanto Howe e Strauss (2000) englobaram neste grupo aqueles que nasceram em 1982 ou depois. Mais recentemente, Helsper (2010) subdividiu os Nativos Digitais em dois subgrupos: aqueles que nasceram entre 1983 e 1990, como a primeira geração de nativos digitais; e aqueles que nasceram após 1990, como a segunda geração de nativos digitais.

De facto, os *Millennials* que já entraram ou estão atualmente a entrar no mercado de trabalho, formam um grupo grande e coeso comparativamente com as gerações anteriores, possuem uma percepção coerente da realidade, e contam com uma enorme influência das redes sociais para decidir seu futuro. Para estes indivíduos, a realização profissional é uma prioridade, e o uso de tecnologias é uma característica (Stafford & Griffis, 2008).

Veras *et al.* (2011), agruparam a aprendizagem em função das gerações: i) tradicionais; ii) *baby-boomers*; iii) geração X; e iv) geração Y. Os tradicionais, nascidos entre 1925-1950, foram chamados de geração silenciosa, cujas famílias experimentaram duas grandes guerras e uma crise mundial. A liderança era do tipo autoritário e a grande maioria desta geração, respondia com obediência.

A aprendizagem da liderança para os indivíduos que nasceram entre 1951-1964, chamados de *baby-boomers*, oscilou entre a esperança e idealismo (*e.g.* Martin Luther King Jr.) e o cinismo e apatia (*e.g.* Richard Nixon, Presidente dos EUA). Já a geração X, que compreendia os indivíduos nascidos entre 1965-1984, viveram a guerra fria, a descoberta do HIV/SIDA e a queda do muro de Berlim. Alternaram do idealismo para o realismo, e valorizaram as áreas da economia e administração.

Os nascidos entre 1984-1999 foram agrupados na geração Y, uma geração de filhos desejados e protegidos, são considerados como alegres, confiantes e cheios de energia que só conhecem a democracia. A

tecnologia favoreceu um salto qualitativo. E as reivindicações foram substituídas decisões, criações de *blog* ou partilha de SMS. O quadro 1 seguinte apresenta um resumo do autor sobre o perfil destas gerações.

Quadro 1: Gerações e características

| | Tradicionais | <i>Baby-boomers</i> | Geração X | Geração Y |
|--------------------|--------------|---------------------|------------------------------|-------------|
| Período | 1925-1950 | 1951-1964 | 1965-1984 | 1984-1999 |
| Perspetiva | Prática | Otimista | Cética | Esperançosa |
| Ética Profissional | Dedicados | Focados | Equilibrados | Decididos |
| Postura | Respeito | Amor/Ódio | Desinteresse | Cortesia |
| Liderança | Hierarquia | Consenso | Competência | Coletivismo |
| Espírito | Sacrifício | Auto motivação | Averso ao comprometimento | Inclusão |

Fonte: Veras et al. (2011; p. 6)

Reisenwitze e Iyer (2009) citaram Mitchell, McLean e Turner que em 2005 afirmaram que *Generation X* teve sua origem em 1991, a partir de um romance de Douglas Coupland, *Generation X: Tales for na Accelerated Culture*. Os autores arguiram ainda que o nome *Generation Y* foi usado pela primeira vez em 1993, e citaram outros autores que também apresentaram nomes diferentes para esta geração Y: Durkin, em 2008, denominou de *EchoBoomers, the Millennium Generation, Generation Next*; Tyler neste mesmo ano, 2008, denominou *The Net Generation*. Por fim, Reedem em 2007 chamou *Generation Why?*

É importante pensar sobre a utilização das novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem para aproveitar as oportunidades. Além disso, há uma nova geração de nativos digitais que têm características muito próprias como estarem conectados à tecnologia, interesse numa aprendizagem que possa utilizar de imediato, e a preferência por ferramentas de aprendizagem que utilizemos sentidos além da visão, como o vídeo e áudio (Saboia, Vargas & Viva, 2013). O maior desafio é conhecer os níveis de acesso, familiaridades e preferências dos alunos pelas tecnologias (Kennedy, Judd, Churchward, Graye & Krause, 2008).

Repensar as metodologias de ensino-aprendizagem para agregar as diferentes gerações de alunos e integrar as competências e experiências,

é fundamental para o sucesso na formação de futuros profissionais. Além disso, é preciso considerar que as competências relacionadas com cada geração devem ser entendidas como complementares. Por exemplo, para os alunos com idade maior, a experiência é uma vantagem competitiva, enquanto a geração que nasceu na era digital, a comunicação é instantânea. A metodologia utilizada em sala de aula deve ser coerente e adaptada ao perfil de todas as gerações de alunos.

2. Metodologia

A integração das diferentes gerações de alunos em sala de aula exige identificar alternativas metodológicas de ensino e aprendizagem. Neste sentido, foi proposto a alunos de quatro cursos (contabilidade, informática de gestão, turismo e gestão) que frequentavam diferentes anos curriculares numa instituição de Ensino Superior situada em Portugal (1º, 2º e 3º anos do 1º ciclo) e que possuíam uma diversidade de idades e experiências, que planeassem e organizassem Seminários de Gestão.

Esta atividade visava não só a transferência de conhecimento, como também o desenvolvimento de competências da dimensão comportamental. Concretamente, os principais objetivos foram: i) desenvolver nos alunos a capacidade de trabalhar em equipa, de interagir e se comunicar, de colaborar, de dar resposta aos recursos escassos, além de favorecer o desenvolvimento da criatividade e pensamento crítico, e demonstrar resiliência; e ii) transferir conhecimento. Os seminários aconteceram em anos consecutivos e conseguiram integrar as gerações e permitiram a transferência de conhecimento.

Em termos de metodologia, as atividades foram planeadas e distribuídas pelos próprios alunos, e coordenadas pelos docentes. E os grupos de trabalho eram constituídos por elementos de diferentes cursos de forma a poderem surgir novas ideias e resoluções de problemas de uma forma mais holística e interdisciplinar.

Cada ano foi representado por dois líderes, sugeridos e eleitos pelos colegas. E porque alguns estavam no mercado de trabalho, o apoio das empresas também resultou da capacidade de persuasão dos pró-

prios alunos, para demonstrar a relevância do Seminário, convencer as empresas a apoiar, e por fim, participar. O seminário foi realizado pelos alunos, para os alunos e com os alunos.

Os grupos de trabalho foram constituídos por elementos de diferentes cursos de forma a poderem surgir novas ideias e resoluções de problemas de uma forma mais holística e interdisciplinar. Foram realizadas várias atividades, distribuídas em três grandes dimensões de tarefas: comunicação, receção (dia) e organização do seminário.

Para este trabalho, a geração *Millennials* foi considerada a dos indivíduos que nasceram entre 1980 e 2000 (Stafford & Griffis, 2008). Entre os alunos envolvidos na atividade, a grande maioria dos alunos faz parte da geração *Millennials* (mais de 90%) e os restantes pertencem quer à Geração X, quer à Geração *Baby-boomers*. O quadro 2 apresenta um resumo sobre o perfil dos alunos que participaram em cada uma das atividades.

Quadro 2: Gerações de alunos

| | <i>Millennials</i> | <i>Geração X e Baby-boomers</i> |
|------------------------|--------------------|-------------------------------------|
| I Seminário de Gestão | 97,26% | 2,74% |
| II Seminário de Gestão | 93,41% | 6,59% |

Segundo Stafford e Griffis (2008), a característica mais marcante da geração *Millennials* é o otimismo, e acreditam que são capazes de desafiar os respetivos empregadores. Os autores identificaram variáveis económicas (*e.g.* taxa de desemprego e salários, benefícios e reformas), sociodemográficas (*e.g.* idade e tamanho dos grupos, nível de educação, inscritos em universidade, população e propensão ao uso das tecnologias) e políticas (*e.g.* eleitores e atividade cívica) como as mais significativas a estudar.

3. Resultados

Na metodologia de ensino-aprendizagem considerou-se a realização destes seminários como atividades de transferência de conhecimentos que, simultaneamente, desenvolvem competências.

Concretamente, estes seminários tiveram inúmeros objetivos como: (i) fomentar a aquisição de conhecimento em ambiente real e fora do contexto de sala de aula; (ii) permitir a obtenção de competências no âmbito do planeamento, organização, gestão e marketing de eventos; (iii) incrementar a motivação dos alunos; (iv) consciencializar para a necessidade de realização prévia de estudos sobre as necessidades das organizações; (v) desenvolver competências transversais de comunicação, capacidade de trabalho em equipa, entre outras. (vi) desenvolver *network* para a escola e para os alunos em particular, pois as empresas passavam a conhecê-lo.

Fomentar a aquisição de conhecimento em ambiente real e fora do contexto de sala de aula está na base dos objetivos. A partir deste objetivo é possível atingir os restantes objetivos. E foi necessário muito trabalho de equipa.

competências técnicas, organizacionais e comportamentais, nomeadamente no âmbito do planeamento, organização, gestão e marketing de eventos foi também basilar para o sucesso da atividade. Apesar disso, não foi uma tarefa fácil porque a coordenação e principalmente a motivação dos alunos passou a ser uma tarefa semanal dos docentes responsáveis.

Os alunos enfrentaram duas grandes dificuldades: escolher o tema/oradores e envolver os empresários. Ultrapassar estas barreiras permitiu consciencializar os alunos para a compreensão do que realmente são as necessidades das empresas. E a realização prévia de estudos sobre as necessidades das organizações pode ser decisiva para o sucesso da atividade.

Em função de ser um dos maiores problemas das empresas, o tema escolhido para o primeiro seminário foi “*Oportunidades de financiamento para as empresas*”, abordou as formas de financiamento, e teve como oradores representantes de setores como o *Business Angel*, a *Euronext* e empresas relacionadas com os financiamentos do Portugal 2020.

Considerando a premissa de Peter Drucker, de que 60% dos problemas das empresas estão relacionados com a má comunicação, o tema identificado para o segundo seminário foi “*A comunicação nas empresas*”. Foram convidados profissionais ou responsáveis da comunicação para serem os oradores. O objetivo foi criar uma discussão a respeito das estratégias que podem ser utilizadas para comunicar melhor.

Um dos primeiros obstáculos da coordenação foi controlar um grande grupo quando as atividades eram variadas e dispersas, mas ao mesmo tempo, limitadas. Por exemplo, não era possível ter vinte pessoas na receção. Fisicamente seria impossível. E uma solução encontrada foi colocar uma escala e uma coordenação em cada pequena tarefa. O papel dos líderes foi crucial para a organização, quer dos líderes dos anos, quer dos líderes do grupo. Uma solução encontrada para organizar essa distribuição de tarefas, foi um termo de compromisso descrito e assinado por cada aluno, em que assumia em que gostaria de contribuir.

Justificado no facto de terem sido atingidos os dois principais objetivos, integração dos alunos e transferência de conhecimento, considerou-se ter havido sucesso em ambos os seminários. Ressalta-se ainda que a integração entre os alunos foi levada para o mercado de trabalho pois os alunos passaram a conhecer colegas responsáveis por empresas parceiras, com quem já trabalhavam, mas não interagiam.

Apesar de reconhecer a importância de todos estes objetivos, provavelmente o mais importante foi desenvolver competências transversais de: integração, comunicação, liderança, motivação, envolvimento de todos, capacidade de trabalho em equipa, entre outras. Foi desenvolvido um termo de compromisso em que o aluno assumia o que gostaria de contribuir. A figura 1 apresenta o modelo estrutural do seminário.

Cada grupo teve dois líderes. Os líderes de cada ano reuniam e decidiam o que fazer. Em sala de aula, os líderes de cada ano distribuíam e coordenavam as tarefas. Cada grupo teve também a sua liderança, com direito a *chat* no *Facebook*. Essa forma de comunicação foi rapidamente identificada por haver inúmeros *Millennials*.

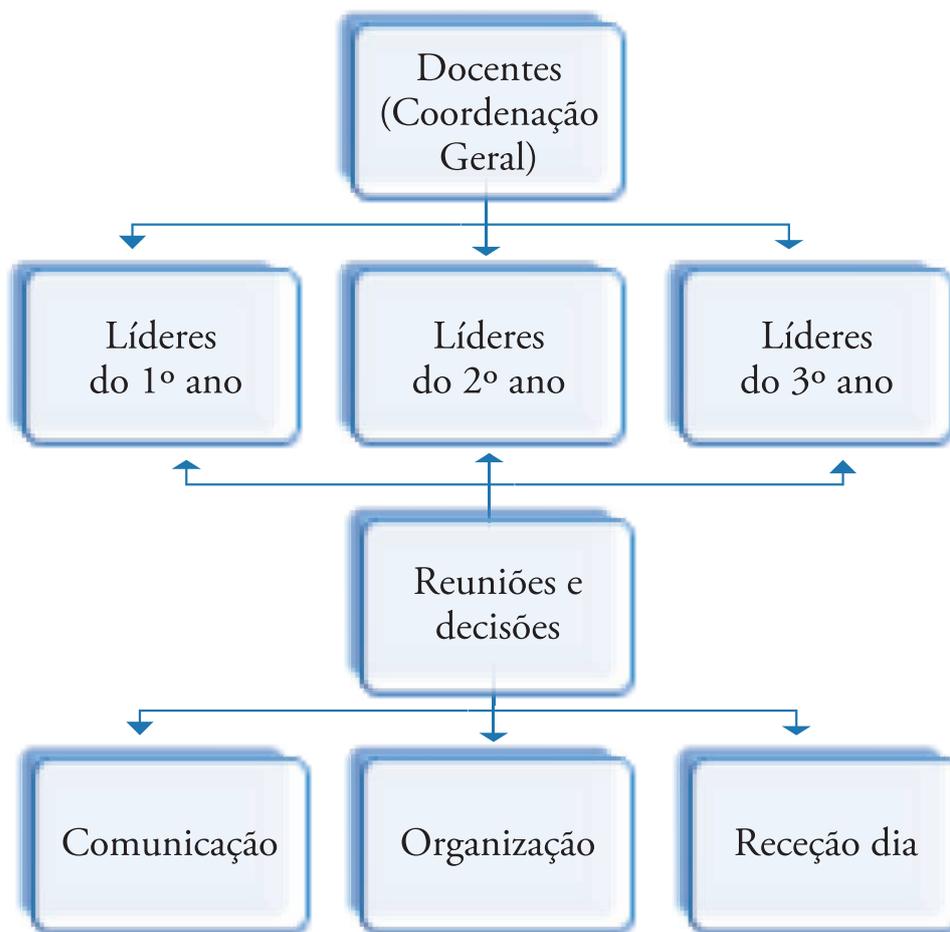


Figura 1: Communication, Organization and Leadership Integrated Model (COLIM)

Enquanto algumas tarefas eram voluntárias, outras foram transversais a todos os alunos, como por exemplo: identificar pelo menos cinco empresas/empresário, pedir autorização para fazer um cadastro junto à instituição e convidá-lo a vir ao Seminário. Se o convidado confirmasse interesse, devia ser feita uma inscrição. As inscrições permitiam controlo do auditório, com capacidade limitada, assim como organizar os certificados e até o *coffee-break*.

As inscrições geraram um *output* muito significativo para ser trabalhado em termos da tríplice hélice, criando uma *network* principalmente entre a instituição de ensino superior e a sociedade civil. Esta *network* criou resultados positivos quer para a escola, pois começa a desenvolver uma rede para futuras atividades, quer para os alunos, pois permitiu que as empresas da região conhecessem pelo menos o aluno que a contactou.

Apesar de ser uma escolha voluntária, o grupo não podia deixar nem um problema sem solução. Por isso, cada aluno deveria dizer de que forma gostaria de contribuir para que todas as tarefas fossem realizadas. Ou seja, podia escolher uma ou mais atividades entre todas as previstas, além de ser o responsável por receber os seus convidados no dia.

Por fim e não menos importante, as atividades necessárias foram agrupadas em três grandes dimensões: i) comunicação; ii) organização do seminário; iii) receção e registo.

O grupo da comunicação respondeu por tudo que pudesse tornar comum ou partilhar, principalmente informações. A transferência de mensagens, desde o convite aos oradores até obter apoio para *flyers* ou *pressreleases*, foram atividades de responsabilidade dos alunos deste grupo. Neste sentido, ficaram responsáveis também por receber os oradores. E trabalharam com algum apoio por parte do gabinete de comunicação e imagem da instituição.

Entre os *outputs* mais relevantes por parte dos alunos, encontrava-se a criação, desenvolvimento e partilha com a comunidade de uma página de *facebook*. O sucesso foi tão grande que foi solicitado ao aluno que repetisse no ano seguinte. E a ideia e atitude partiu dos alunos.

A organização do seminário foi responsável por toda a parte estrutural: do auditório ao parque de estacionamento, incluída a parte de áudio e vídeo. Receber e disponibilizar o ficheiro das apresentações também fez parte deste grupo de atividade. E o mais importante: coordenar os três grupos.

Dois dos *outputs* foram surpresas agradáveis: i) a escolha de música ambiente para antes e depois do seminário; ii) o mestre de cerimónias que, em ambos os seminários, superou as expectativas.

O grupo da receção esteve sempre maioritariamente com alunos do 1º ano. Uma possível justificação pode estar relacionada com o pouco tempo e, conseqüentemente, pouco conhecimento sobre o funcionamento da instituição. Ainda assim, os alunos que estivessem interessados poderiam optar pela comunicação ou pela organização.

E para o acompanhamento e controlo das atividades, individuais e coletivas, foram identificados dois líderes de cada ano de curso, que ficaram responsáveis pela integração e comunicação dos grupos, e dois líderes para cada dimensão de atividades, responsáveis pelo respetivo planeamento, organização, desenvolvimento e controlo.

A integração favoreceu ultrapassar barreiras e obter sucesso. A integração entre as diversas gerações permitiu otimizar as competências. E o principal contributo desta experiência foi a relevância da complementaridade destas gerações.

4. Considerações finais

Para dar uma melhor resposta à empregabilidade, é preciso permitir que as diferenças somem, e que os alunos se sintam integrados, quer em sala de aula, quer depois, no mercado do trabalho. Há diversas metodologias que permitem unir as diferentes gerações para dar resposta a uma aprendizagem em simultâneo. Esta atividade utilizou uma destas metodologias, e permitiu comprovar que é possível encontrar soluções inovadoras, desde que haja uma dinâmica contínua de aprendizagem no ensino superior, quer seja por quem está a aprender, quer seja por quem está a favorecer esta aprendizagem.

Os dois seminários aconteceram em anos consecutivos e abordaram temas relacionados com a Gestão de Empresas. Para além disso, os seminários permitiram consciencializar para a necessidade de realização prévia de estudos sobre as necessidades das organizações e desenvolver competências transversais de: i) comunicação; ii) capacidade de trabalho em equipa; iii) *networking*, entre outras.

As competências que foram desenvolvidas nos alunos com esta atividade, abrangeram todas as dimensões propostas por Silva (2015). A forma de pensar, principalmente no que refere à resolução de problemas, ao pensamento crítico e à capacidade de decisão; a forma de trabalhar em equipa; e a responsabilidade, individual e coletiva, foram competências desenvolvidas transversalmente por todos os grupos.

Entretanto, o grupo da comunicação foi o que mais utilizou as ferramentas, nomeadamente as tecnologias da comunicação.

Coerente com Saboia *et al.* (2013), a criação de uma página de *Facebook* foi uma iniciativa do grupo da comunicação, e demonstrou como essa geração de nativos digitais está conectada à tecnologia. Por outro lado, foi a experiência das gerações *Baby-boomers* e Geração X que permitiram coordenar algumas atividades e encontrar soluções simples para problemas mais ou menos complexos. Estas soluções foram facilmente identificadas porque os indivíduos já tinham conhecimento prático e experiência do mercado de trabalho.

Um primeiro objetivo desta atividade foi a transferência de conhecimento. Um segundo objetivo, tão importante quanto o primeiro, foi desenvolver algumas competências transversais nos alunos, como a capacidade de trabalhar em equipa, de interagir e se comunicar, de colaborar, e de dar resposta aos recursos escassos. O seminário favoreceu também o desenvolvimento da criatividade e do pensamento crítico, e permitiu demonstrar resiliência quando os objetivos não fossem imediatamente atingidos. E a solução passou pela liderança e coordenação.

Em termos de contributo, pode-se afirmar que a atividade em si já é grande um contributo. A ideia de desenvolver um seminário pode ser considerada usual, mas a sua forma estruturada de organização, que integrou os alunos e desenvolveu competências comportamentais de liderança, compromisso, envolvimento e motivação, são contributos relevantes. Constatou-se que é possível aproveitar uma simples atividade de transferência de conhecimento para desenvolver competências que são transversais a todos os indivíduos e a todas as áreas, e que cada vez mais têm sido consideradas como diferenciais pelo mercado de trabalho. Especificamente no âmbito da gestão, o seminário também desenvolveu competências técnicas e organizacionais.

Por fim, há um contributo que foi considerado ainda mais significativo, que foi o de apresentar um modelo de integração, que utilizou dos próprios alunos para identificar as competências mais relevantes nas diferentes gerações. E usou da motivação individual, transforma-

da em compromisso, para obter os melhores resultados. Este modelo de gestão é muito simples, mas resultou no sucesso da atividade.

Esta atividade permitiu fomentar nos alunos a aquisição de conhecimento em ambiente real e fora do contexto de sala de aula, assim como desenvolver algumas competências no âmbito do planeamento, organização, gestão e marketing de eventos. Além disso, foi possível motivar os alunos e inculcar a persistência.

Agradecimentos

Agradece-se ao apoio recebido pelo Gabinete de Comunicação e Imagem da instituição, à Presidência da IES, aos alunos, à sociedade em geral e às empresas que apoiaram e participaram do seminário.

Referências

- Helsper, E. J., & Eynon, R. (2010). "Digital natives: where is the evidence?" *British educational research journal*, 36(3), 503-520.
- Howe, N., & Strauss, W. (2000). *Millennials rising: The next great generation*. New York: Vintage Books.
- Kennedy, G., Judd, T., Churchward, A., Gray, K. & Krause, K. (2008). "First year students' experiences with technology: Are they really digital natives?", *Australasian Journal of Educational Technology*, 24(1), 108-122.
- Ng, E. S., Schweitzer, L., & Lyons, S. T. (2010). "New generation, great expectations: A field study of the millennial generation". *Journal of Business and Psychology*, 25(2), 281-292.
- Prensky, M. (2001). "Digital natives, digital immigrants". Part 1. MCB University Press, *On the horizon*, 9(5), 1-6.
- Reisenwitz, T., & Iyer, R. (2009). "Differences in generation x and generation y: implications for the organization and marketers". *The Marketing Management Journal*, 19(2), 91-103.
- Saboia, J., Vargas, P. & Viva, Ma. (2013). "O uso dos dispositivos móveis no processo de ensino e aprendizagem no meio virtual". *Revista Cesuca Virtual: Conhecimento sem Fronteiras*, 1(1), 1-13.
- Silva, A. (2015). "Contributo das tecnologias digitais para o desenvolvimento de competências do século XXI em uma aula invertida". *Revista Arquivo Brasileiro de Educação*, 3(6), 65-86.
- Smola, K. W., e Sutton, C. D. (2002). "Generational differences: Revisiting generational work values for the new millennium". *Journal of organizational behavior*, 23(4), 363-382.
- Stafford, D. & Griffis, H. (2008). *A Review of Millennial Generation Characteristics and Military Workforce Implications*. CNA, Alexandria, Virgínia EUA. Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.148.7496&rep=rep1&type=pdf> (at 26/06/2018).

Veras, M., Novaes, A., Bom, A., Pellegrino, A., Ravaglia, C., Gonçalves, C., Cecchetti, E., Gracioso, L., Stefano, M., Scudeler, M., Prado, S. & Furegatti, S. (2011). *“Inovação e métodos de ensino para nativos digitais”*. São Paulo, Brasil: Editor Marcelo Veras, Editora Atlas. ISBN 978-85-224-6358-9.

Coordenadores

Coordenadores

Susana Gonçalves, PhD em Psicologia pela Universidade de Coimbra é professora coordenadora do Instituto Politécnico de Coimbra e diretora do Centro de Inovação e Estudo da Pedagogia no Ensino Superior (CINEP). É investigadora externa da Unidade de Investigação em Educação e Formação (UIDEF – Instituto de Educação, Universidade de Lisboa) e desenvolve atividade docente nas áreas de interface entre a Psicologia e a Educação. Os interesses académicos atuais estão focados no ensino e aprendizagem no ensino superior, em recursos visuais e multimédia com valor educativo e na comunicação de ciência, além dos campos das artes e da comunicação intercultural. Tem desenvolvido vasta atividade como editora e autora de obras científicas e de divulgação, sendo coordenadora de série de livros e revistas de âmbito nacional e internacional. Lidera desde há muitos anos projetos académicos com vertentes de serviço à comunidade que implicam produção e educação de recursos pedagógicos, didáticos, de comunicação ao grande público e design gráfico e multimédia.

José Costa, PhD em Psicologia pela Universidade de Coimbra, Professor Auxiliar da FPCE-UC onde ensina Psicologia da Personalidade, Utilização das TIC e Gestão de Projetos Educativos. Os seus interesses de investigação incluem a Psicologia da Personalidade, Psicologia Educacional, Auto-regulação da Aprendizagem, a Utilização das TIC pelos jovens e adultos, a Saúde Mental (centrando-se na Depressão da Adolescência) e os comportamentos de cidadania na adolescência. É investigador do Centro de Investigação em Neuropsicologia e Intervenção Cognitivo Comportamental da Universidade de Coimbra e participou em projetos nacionais e internacionais de investigação.

Autores

Autores

Beatriz Berrios Aguayo, Maestra en Educación Primaria, licenciada en Psicopedagogía y masterada en Investigación y Docencia en Ciencias de la Actividad Física y la Salud. Actualmente, doctoranda en el programa de Innovación Didáctica y Formación Docente de la Universidad de Jaén, España. Destinataria de múltiples becas competitivas para el desarrollo de diferentes líneas de investigación dentro de la rama de la Pedagogía. Doctorado subvencionado con una beca nacional para su pleno desarrollo en el Departamento de Pedagogía. Profesora actual en el área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Jaén así como docente eventual en estancias de docencia en países extranjeros. Miembro del Grupo de Investigación IDEO (Orientación Educativa Investigación y Desarrollo). Miembro en proyectos competitivos para el desarrollo de pedagogías innovadoras. Actualmente miembro del Proyecto I+D de Excelencia aprobado en la convocatoria de 2016 del Ministerio de Economía y Competitividad de España (Ref. EDU2016-75892-P) para la creación de un sistema de recomendación para la orientación universitaria. Actual gestora de las revistas *MLS Journals* y apoyo al equipo editorial y maquetadora de la *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*. Los intereses de investigación se centran en la Neuroeducación, la orientación académica en los diferentes niveles educativos y el desarrollo de pedagogías innovadoras.

Gabriel Antão realizou a sua formação na Escola Superior de Música e das Artes do Espetáculo do Porto, e mais tarde na Universidade de Artes de Berlim como Bolseiro da Fundação Calouste Gulbenkian, onde concluiu o Mestrado e uma Pós-Graduação em performance. Posteriormente conclui o Doutoramento em Educação e Interculturalidade e o Mestrado em Gestão, ambos

pela Universidade Aberta de Lisboa. Desde 2011 é trombone solista na orquestra Tonkünstler na Áustria e integra, desde 2015, o CEMRI (Centro de investigação para as migrações e relações interculturais). Colabora com diversas orquestras a nível europeu e orienta cursos na área da performance musical. Tem publicado em livros e revistas nacionais e internacionais.

Graça Andrade é Professora Adjunta da Escola Superior de Tecnologia de Lisboa do Instituto Politécnico de Lisboa desenvolvendo atividade no Gabinete de Apoio ao Estudante e Diplomado desta instituição. Doutorada em Psicologia da Saúde pela Faculdade de Psicologia-UL, membro integrado do Centro de Investigação em Saúde e Tecnologia (H&TRC) da ESTeSL, sendo uma das suas áreas de estudo o processo de adaptação dos estudantes ao Ensino Superior.

Joana Andrade é Doutoranda em Educação Artística.

Ana Paula Caetano, Professora Associada do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e investigadora integrada da UIDEF. Tem doutoramento em Ciências da Educação - especialidade de Formação de Professores. Atualmente coordena o grupo de Investigação Currículo e Formação de Professores, e coordena o doutoramento em Educação - Formação de Professores e Supervisão e o mestrado de Educação e Formação - Desenvolvimento Social e Cultural. Pesquisa temas relativos à Formação de Professores (nomeadamente desenvolvimento profissional, formação ética e dilemas dos professores), à Educação e Cidadania (educação e mediação intercultural e comunitária; cyberbullying, mediação de conflitos e violência na escola), e à Pedagogia no Ensino Superior (inclusão, educação emocional, ética e educação artística), privilegiando a perspetiva da complexidade e metodologias qualitativas, de entre as quais a investigação-ação. Tem múltiplas publicações, em livro e revistas nacionais e estrangeiras. Coordenadora nacional de dois projetos atualmente em curso: “SOLIDARIS - Universidades inclusivas: Competencias clave de la comunidad universitaria para el desarrollo de una ciudadanía activa” – ERASMUS +,

coordenado por Dolores Limón Dominguez (Universidade de Sevilha); “Ensino Superior: inclusão e permanência dos Setores Populares”, SECADI/CAPES N°02/2014, Programa Abdias Nascimento, coordenado por Adriana Loss (Universidade Federal da Fronteira Sul, Brasil) e Pablo Vain (Universidad de Misiones, Argentina).

Ana Sofia Coelho é professora do Instituto Superior de Contabilidade e Administração da Universidade de Aveiro (ISCA-UA) e do Instituto de Estudos Superiores de Fafe (IESFAFE), em Portugal, e investigadora integrada no GOVCOOP. A investigação realizada é centrada no âmbito do *marketing*, estratégia, turismo e das empresas familiares. Marketing, estratégia e recursos humanos são as áreas de maior interesse.

Carina Cerqueira é Licenciada e Mestre em Tradução e Interpretação Especializada (ISCAP/P.PORTO). Doutorada em Tradução e Paratradução, especializada em Tradução Cultural (Universidade de Vigo). Membro da comissão científica e investigadora no Centro de Estudos Interculturais (CEI/ISCAP); Representante do Centro de Estudos Interculturais (CEI/ISCAP/P.PORTO) em eventos internacionais. Investigadora no Instituto de Estudos de Literatura e Tradição (IELT/Universidade Nova de Lisboa). Investigadora especializada na área da Interculturalidade; Representação Cultural; Tradução Intersemiótica; Teorias da Tradução; Análise Cultural na Literatura Inglesa, Norte-Americana e América Latina (com especial atenção ao Brasil). Docente (ISCAP – P. PORTO). Formadora na área dos Estudos Interculturais Aplicados aos Negócios; formadora de Língua Inglesa; formadora de Cultura Inglesa Aplicada aos Negócios.

Cinayana Silva Correia é Licenciada em Pedagogia; Especializada em Docência na Educação Superior; Mestre em Educação pela Universidade de Uberaba - UNIUBE; Doutoranda em Educação Artística pela Universidade de Lisboa, Universidade do Porto e suas Faculdades de Belas-Artes (2016-2019). Professora do curso de Pedagogia da Universidade de Uberaba - UNIUBE

-, modalidades presencial e a distância; Professora da Educação Básica na Rede Municipal de Educação de Uberaba; Supervisora do Programa Observatório da Educação projeto OBEDUC/ CAPES: As Políticas Públicas de incentivo a leitura: uma (re) leitura do Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER) e suas implicações no IDEB no município de Uberaba-MG; Investigadora colaboradora do Centro de Investigação e Estudos em Belas-Artes (CIEBA) - grupo de investigação de Educação Artística, Faculdade de Belas-Artes, Universidade de Lisboa.

Dália Costa é Doutorada em Sociologia da Família, Mestre em Sociologia, tem Pós-graduação em Ciências Criminais e é licenciada em Política Social. Investigadora integrada, coordenadora e fundadora do CIEG, Centro Interdisciplinar de Estudos de Género, do Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas - Universidade de Lisboa (ISCSP-ULisboa) onde coordena a linha de investigação sobre “Género e construção das sociedades contemporâneas” e coordena e participa em vários projetos de investigação, com financiamento nacional ou internacional. Tem várias publicações, incluindo artigos científicos, capítulos de livros e livros e relatórios de avaliação de projetos de intervenção. Professora Auxiliar no ISCSP, onde leciona desde 1996 disciplinas em Doutoramentos (Estudos de Género e Sociologia), Mestrados (Política Social; Família e Género; Gerontologia Social), Licenciaturas (Serviço Social) e Cursos de pós-graduação (Criminologia e Reinserção Social; Igualdade de Género; Antropologia Biológica e Forense e Ciências Forenses). Coordena a Pós-graduação em Criminologia e Reinserção Social, no ISCSP e é coordenadora executiva do Curso de Formação especializada em Igualdade de Género (CIEG e iFor/ISCSP).

Manuela Carvalho, doutoranda em Educação Artística, desenvolve investigação com o projeto de tese *Do artista como obra de arte à utopia da mudança: Performance e Pedagogia*, com o objetivo pesquisar e analisar as relações entre a performance arte, as iniciativas emergentes do artista educador e as técnicas

pedagógicas ensaiadas no domínio das práticas artísticas performativas em Portugal, na segunda metade do século XX. O *leit-motiv* para a proposta de investigação decorre conjugação de três fatores: académico, experiência profissional e pessoal. Maria Manuela é socióloga e desenvolve atividade na formação profissional, mais concretamente na área da pedagogia e dos jogos pedagógicos em formação pedagógica de formadores; na área artística interessa-se, especialmente, pela pintura, escultura e performance arte.

Vânia Letícia Dalcin, nasceu no Brasil em 1978. Fez mobilidade estudantil para Portugal em 2008, onde concluiu o Mestrado em Ciências da Educação área de especialização em Educação Intercultural, no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, com a apresentação da dissertação intitulada “A mobilidade dos estudantes universitários: contribuição para o desenvolvimento da interculturalidade”. Participou de conferências internacionais, voltadas para o desenvolvimento de relações humanas e que fornecem soluções que são funcionais nas questões da vida real. Fez voluntariado em S. Tomé e Príncipe. Atualmente é professora pesquisadora e voluntaria no Brasil.

Gil Baptista Ferreira (Coimbra, 1971) é licenciado e mestre em Comunicação Social (UBI), doutorado em Ciências da Comunicação (FCSH-UNL), com agregação em Ciências da Comunicação (UBI). É professor de comunicação social no Instituto Politécnico de Coimbra e investigador no LABCOM-IFP. Interessa-se especialmente pela relação entre media e sociedade, pela comunicação política e pelos desenvolvimentos mais recentes do exercício do jornalismo. O seu livro mais recente chama-se Sociologia dos Novos Media (2018).

Isabel P. Freire é Professora Associada no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, com doutoramento em Ciências da Educação. Tem participado em estudos e projetos nacionais e internacionais cujos temas destacam a importância das relações interpessoais, da interculturalidade e da complexidade dos processos educativos e formativos. Tem coordenado o douto-

ramento em Educação na especialidade de Formação de Professores, o mestrado em Educação e Formação na área de especialização em Desenvolvimento Social e Cultural e o mestrado em Educação na área de especialização em Educação Intercultural (coordenações com outros colegas). É autora e coautora de livros, capítulos de livros e artigos científicos publicados em língua portuguesa, espanhola, francesa e inglesa, sobre temáticas ligadas à cidadania, educação intercultural e mediação educacional e comunitária.

Marco António Furtado é licenciado em Línguas e Literaturas Modernas, variante de Estudos Ingleses e Alemães, pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Iniciou a sua vida profissional *freelance* na Tradução e na Interpretação (essencialmente na Modalidade de Acompanhamento), tendo enveredado mais tarde pela carreira docente. Concluiu o Mestrado em Estudos Luso-Alemães, Formação Bilingue e Intercultural, na Universidade do Minho e é Doutor em Estudos de Interpretação pela Universidade de Vigo. Atualmente, exerce funções docentes no Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto do Politécnico do Porto, na categoria de Professor Adjunto. A sua área de investigação incide sobre os Estudos da Interpretação, particularmente no que diz respeito à comparação entre as condições de trabalho e a qualidade da interpretação nas modalidades da interpretação *in situ* e remota. Além disso, a sua investigação foca-se igualmente na área dos Estudos Interculturais, História e Cultura Alemã Contemporânea e Cultura Alemã para Negócios.

Maria Jorge Ferro, Licenciada em Psicologia (1994); Mestre em Psicologia com especialização em Psicologia Pedagógica (2001) e Doutora em Psicologia com especialidade em Aconselhamento (2010), sempre pela Universidade de Coimbra. Professora Auxiliar da Universidade de Coimbra desde 2010. Iniciou a atividade docente em 1995 na Universidade Católica Portuguesa, mais tarde ocupou o lugar de Assistente Convidada na Universidade de Coimbra desempenhando funções como docente da disciplina de Psicologia Educacional na Faculdade de

Letras desta Universidade (1998 – 2004) em 2001 defendeu provas de mestrado com uma dissertação intitulada *Conceções Implícitas de Aprendizagem e Ensino*, sob orientação do Professor Doutor Manuel Viegas Abreu e do Professor Doutor José Tomás da Silva; em 2010 apresentou as provas para doutoramento com a dissertação intitulada *Teoria Crítica e Aconselhamento – Para uma intervenção multicultural com os Estudantes da Cooperação na Universidade de Coimbra*, sob orientação do Professor Doutor Joaquim Armando Ferreira e da Professora Doutora Madalena Alarcão. Tem trabalhado as questões especiais da psicologia à luz das Teorias Críticas. Participa regularmente em atividades nas escolas secundárias e dos 2º e 3º ciclos em Coimbra e na região centro. Tem orientado diversas teses de mestrado sobre temas tão variados quanto a multiculturalidade, as questões de género ou o sentido da vida e a inevitabilidade da morte. Orienta neste momento duas dissertações de Doutoramento uma em Arte Contemporânea e outra em Estudos do Século XX e uma dissertação para Mestrado em Psicologia sobre Movimentos Estudantis.

Sandra Filipa é professora adjunta do Instituto Superior de Contabilidade e Administração da Universidade de Aveiro (ISCA-UA) e investigadora integrada na GOVCOOP. Tem desenvolvido investigação científica, centradas no âmbito da gestão, marketing, turismo e educação, da qual resultou a publicação de capítulos de livros e de artigos científicos em revistas internacionais, bem como, a comunicação em conferências nacionais e internacionais.

Sonia Rodríguez Fernández, Profesora Contratada Doctora del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación desde octubre de 2001 y posteriormente, Doctora por la Universidad de Granada desde julio de 2003. Titulación principal Licenciatura en Psicopedagogía donde comenzó la pasión por la orientación. Se han desarrollado tareas docentes en diferentes titulaciones universitarias, destacando la impartición de la materia Orientación Profesional desde el comienzo de la trayectoria como profesora en la universidad, que he comparti-

do con otras como: orientación y tutoría, diagnóstico en educación o diagnóstico pedagógico. Se han seguido numerosos itinerarios formativos para complementar la formación docente e investigadora, destacando orientación y tutoría, análisis de ecuaciones estructurales y planificación por competencias en la universidad. Esta formación permanente ha brindado la oportunidad de participar en numerosos proyectos de investigación que afianzaron la trayectoria investigadora como el Proyecto I+D Timonel, además de codirigir varias Tesis Doctorales. La orientación para la transición a vida laboral constituye actualmente mi principal línea de investigación.

Marcelo Gaspar, Engenheiro e Professor Adjunto, é detentor dos graus de mestre e doutor em Engenharia Mecânica pela Universidade de Coimbra. Atualmente, para além da docência nos cursos de Engenharia Mecânica e Industrial na Escola Superior de Tecnologia e Gestão do Instituto Politécnico de Leiria, concentra seus esforços de investigação em Sustentabilidade e Desenvolvimento de Produto, assim como na Educação em Engenharia e no uso de ambientes de ensino-aprendizagem digitais.

Susana Gonçalves, PhD em Psicologia pela Universidade de Coimbra é professora coordenadora do Instituto Politécnico de Coimbra e diretora do Centro de Inovação e Estudo da Pedagogia no Ensino Superior (CINEP). É investigadora externa da Unidade de Investigação em Educação e Formação (UIDEF – Instituto de Educação, Universidade de Lisboa) e desenvolve atividade docente nas áreas de interface entre a Psicologia e a Educação. Os interesses académicos atuais estão focados no ensino e aprendizagem no ensino superior, em recursos visuais e multimédia com valor educativo e na comunicação de ciência, além dos campos das artes e da comunicação intercultural. Tem desenvolvido vasta atividade como editora e autora de obras científicas e de divulgação, sendo coordenadora de série de livros e revistas de âmbito nacional e internacional. Lidera desde há muitos anos projetos académicos com vertentes de serviço à comunidade que implicam produção e educação de recursos pedagógicos, didáticos, de comunicação ao grande público e design gráfico e multimédia.

Beatriz García Lupión é Professora no Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación da Facultad de Ciencias de la Educación da Universidade de Granada.

Clara Marques é doutoranda em Educação Artística.

Darlinda Moreira é doutorada em Antropologia da Educação pelo ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa, mestre em Estudos de Educação Bilingue (Universidade de Massachusetts, em Boston) e licenciada em Matemática- ramo educacional, pela Universidade de Lisboa. Atualmente é professora no Departamento de Educação e Ensino a Distância, da Universidade Aberta, Portugal e investigadora no CEMRI (Centro de Investigação de Migrações e Relações Interculturais). Os seus interesses de pesquisa situam-se: na Educação em contextos digitais globais e interculturais, sobretudo no Ensino Superior; na Aprendizagem ao longo da vida e na Cibercultura e Educação. Tem publicado em jornais científicos, participado em inúmeros eventos científicos nacionais e internacionais e colaborado em vários projetos europeus.

Fátima Monteiro é Professora Adjunta e docente no ISEC desde 1995; tem a Licenciatura e o Mestrado (pré-Bolonha) em Engenharia Eletrotécnica e de Computadores pela Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto; tem o curso de mestrado em Educação e Formação de Adultos e o Doutoramento em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Atualmente a sua investigação centra-se na interligação entre o ensino da engenharia, a filosofia da tecnologia e as ciências da educação, particularmente no âmbito da formação ética e moral dos estudantes de engenharia, e na conceção dos profissionais da engenharia como atores sociopolíticos. Também investiga na área das metodologias de ensino/aprendizagem e de avaliação aplicadas ao ensino da engenharia, e na conceção curricular dos cursos de engenharia.

Margarida Morgado é professora coordenadora de Estudos Culturais Ingleses na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco e doutora em Estudos Ingleses. Tem participado em diversos projetos com financiamento europeu Erasmus+ (LiRe2.0, IDPBC, ALPHAEu, BOYS READING, ICCAGE, CLIL4CHILDREN, EVALUATE) sobre leitura, livros-álbum, educação e comunicação intercultural, desenvolvimento da competência comunicativa intercultural, sensibilização para e ensino de línguas estrangeiras (abordagem CLIL) tanto do ponto de vista da definição de políticas educativas, como do da promoção de materiais e formação de educadores e professores. Tem publicado artigos bem como colaborado na produção de manuais de formação, nestas áreas. Com a Associação em Rede de Centros de Línguas (ReCLes.pt) desenvolveu e coordenou um projeto de formação de formadores em CLIL (ensino integrado de língua e conteúdo) no ensino superior e tem monitorizado a sua implementação em institutos superiores politécnicos portugueses. É membro do grupo de investigação nacional ‘Working CLIL’ do Centro de Investigação CETAPS.

Oliva Maria Dourado Martins é professora do Instituto Politécnico de Tomar (IPT), em Portugal, e investigadora do Centro de Investigação Aplicada em Economia e Gestão do Território (CIAEGT-IPT). Centrada no âmbito do marketing e da comunicação, a autora publicou alguns artigos científicos, capítulo de livro e apresentou diversas comunicações em conferências. E recebeu duas distinções importantes: a tese recebeu um prêmio científico, e uma distinção de excelência enquanto revisora de artigos. Atualmente, está a trabalhar em dois projetos diferentes, sempre na perspetiva do marketing e da comunicação.

Paula Macedo é licenciada em Matemática Aplicada pela Universidade Lusíada e Mestre em Estatística e Gestão de Informação pelo Instituto Superior de Estatística e Gestão de Informação da Universidade Nova de Lisboa. Lecionou na Escola Superior de Saúde e Tecnologia de Lisboa entre 2002 e 2018.

Teresa Meireles é doutoranda em Educação Artística na Universidade de Lisboa (Instituto de Educação/Faculdade de Belas Artes, com Grau de Especialista em Comunicação, Cultura Contemporânea e Novas Tecnologias da FCSH - Universidade Nova de Lisboa, exerce desde 1999 até à presente data docência na ESEI Maria Ulrich. Tem desenvolvido competências nas áreas das Novas Tecnologias em Educação, assim como, no domínio das Expressões Artísticas com os estudantes tanto da Licenciatura em Educação Básica, como com os estudantes dos Mestrados Profissionalizantes em Educação Pré-escolar e 1º ciclo do Ensino Básico. O seu percurso académico com formações em Expressão plástica, dramática e musical (Gulbenkian), Realização (ETIC), bem como o profissional, esteve sempre ligado a projetos de natureza cultural e artística, tendo participado em diferentes parcerias com os seus alunos (Arte por Sº Cristóvão com Madalena Vitorino; Teatro Maria Matos – Ar Livre e O dia em que o teatro é das crianças; Festival Nacional de Arte Infantil/ Riscos e Rabiscos, etc.) de forma a criar espaços de comunicação e relação entre a educação formal e não-formal no seu percurso escolar, dando sentido a uma aprendizagem ao longo e/para a vida.

Absalão Narduela, de nacionalidade Moçambicana, é graduado em Artes Cénicas, doutorando em Educação Artística, pela universidade de Lisboa e Universidade do Porto, assistente universitário na Escola de Comunicação e Artes da Universidade Eduardo Mondlane e Instituto de Artes e Cultura – Moçambique. Investiga pedagogias cooperativas nos processos da Educação Artística considerando que, tanto na prática de escrita científica, na formação do professor, assim como, na formação de estudantes -, há que enfrentar os medos, demónios e obstáculos da criatividade, através da consolidação de um espaço de discussão, análise e trabalho conjunto.

Adriana Pardal é doutoranda em Educação Artística, Mestre em criação artística contemporânea com a dissertação intitulada Os Discursos Museológicos – Arte e Públicos, pela Universidade de Aveiro (2008); tem uma pós-graduação em Banda Desenhada

e Ilustração, pelo IADE (2002); é licenciada em Pintura pela Escola Superior de Tecnologias Artísticas de Coimbra (2000). Desde o ano de 2000, o campo de relações entre a arte e a educação tem orientado o seu percurso profissional: enquanto artista educadora, na conceção e realização de ações para vários públicos, colaborando com diversas instituições, como a Fundação Calouste Gulbenkian ou o Centro Cultural de Belém; enquanto coordenadora de programação esteve na origem e desenvolvimento do Ateliê – Serviço Educativo da Casa das Histórias Paula Rego (2009-2013); foi coordenadora de projetos, designadamente do Projeto 10x10 – metodologias artísticas em contexto escolar, e do Programa de Mobilidade de Educadores, no Programa Gulbenkian para a Cultura e Ciência (2013 - 2017) e gestora de projetos nas áreas da cultura e do território/comunidade - Projetos Odisseia – práticas artísticas e inclusão social (Programa Partis, FCG), Manual on Work and Happiness – teatro com a comunidade (Europa Criativa, Portugal, Grécia e Itália) e Visionários – programação participativa, na Artemrede (2017- 2018).

Ana Luísa Paz é doutorada em Educação pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IE-UL), com a tese *Ensino da Música em Portugal (1868-1930): Uma história de pedagogia e do imaginário musical* (2014), orientada por Jorge Ramos do Ó (IE-UL) e Denice Bárbara Catani (Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo) e concluída em 2015, com dois prémios (Instituto de Educação/Caixa Geral de Depósitos 2016 e Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação/De Facto Editores 2016). Obteve o Mestrado em Sociologia pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa em 2005 e Licenciatura em História pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa no ano 2000. Presentemente, exerce funções de Professora Auxiliar Convidada no Instituto de Educação da UL e investigadora na Unidade de Investigação & Desenvolvimento em Educação e Formação (UIDEF). Desde 2000, tem integrado diversas equipas de investigação em história da educação coordenadas por António Candeias (Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova

de Lisboa, 2000-2004), António Nóvoa (IE-UL, 2005), Jorge Ramos do Ó (IE-UL, 2009-2017) e Domingos Fernandes (2006-2010; 2018).

Sara Cerqueira Pascoal é docente no ISCAP desde 1997. É doutorada em Línguas e Literaturas Românicas, Mestre em Cultura Portuguesa e licenciada em Línguas e Literaturas Modernas (Português/Francês). Presentemente, desenvolve investigação no âmbito da Literatura Portuguesa de Viagens do século XIX, numa abordagem geográfica dos textos. Os seus interesses de investigação incluem a Retórica Visual, a Semiótica, a Comunicação Intercultural e a Cultura Portuguesa.

Ana Martín-Romera, Profesora Ayudante Doctora en la Universidad de Valladolid. Entre 2013 y 2017 disfrutó de una beca Programa Nacional de Formación de Profesorado Universitario (FPU) adscrita al Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada. Su tesis doctoral, defendida en septiembre de 2017 y titulada “Formación Pedagógica para la Acción Docente y Gestión del Aula”, se centra en la mejora de la formación inicial pedagógica de profesorado de Educación Secundaria. Es miembro del grupo de investigación Formación del Profesorado Centrada en la Escuela (HUM-386) y la Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora Educativa (RILME). Forma parte del equipo de trabajo en diversos proyectos de investigación nacionales e internacionales sobre liderazgo educativo y mejora escolar en Educación Secundaria. Ha participado en diversos estudios relacionados con diversas líneas de investigación: procesos de aprendizaje en Educación Superior, métodos de investigación en Educación, y formación docente en diversos niveles educativos; colaborando recientemente en la creación de diversos materiales docentes, como es el diseño y elaboración del libro de Prevención de Riesgos Laborales para Educación Primaria a cargo del Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo de España.

Ana Serra Rocha é atualmente aluna doutoramento em Educação Artística no doutoramento conjunto entre a Universidade de

Lisboa e Universidade do Porto, com um corpo de trabalho prático de investigação e experimentação onde reflete sobre O lugar da experiência do livro na mediação educativa e na reflexão epistemológica. No final de 2017 foi selecionada para a Winter School, onde durante 3 dias viveu uma partilha com o grupo de investigadores. Paralelamente tem desenvolvido ateliers, workshops para crianças e famílias em áreas lúdicas, e tem apresentado trabalhos em congressos e seminários. Após a licenciatura na Faculdade de Belas Artes de Lisboa, esteve na Escócia onde realizou o mestrado em Belas Artes no Edinburgh College of Art, onde desenvolveu um trabalho centrado nos rituais Célticos e nas artes performativas. Realizou diversas exposições com projetos pontuais, e foi desenvolvendo diversas atividades relacionadas com as dinâmicas dos serviços educativos em diversas Instituições Nacionais; Bibliotecas Escolares, Culturgest, Fundação Calouste Gulbenkian, e outros espaços públicos. Desde 2010 tem vindo a desempenhar funções a nível profissional no departamento de educação da União de Freguesias Cascais e Estoril, coordenando o Projeto Crescer a Tempo Inteiro e implementou as primeiras ludobibliotecas do Concelho, onde acolhe, cria e desenvolve projetos de carácter cultural e social, a partir da rede de espaços lúdicos existentes na Freguesia.

Mónica Régio é professora assistente convidada de Inglês Técnico na Escola Superior de Tecnologia do Instituto Politécnico de Castelo Branco e encontra-se a terminar o doutoramento em Estudos Ingleses. Participou no projeto desenvolvido pela Associação em Rede de Centros de Línguas (ReCLes.pt) de formação de formadores em CLIL (ensino integrado de língua e conteúdo). Tem publicado artigos bem como colaborado na produção de manuais de formação, nestas áreas. É colaboradora no grupo de investigação nacional ‘Working CLIL’ do Centro de Investigação CETAPS.

Rosa Maria Rigo – Doutoranda em Educação pelo PPGEDU/PU-CRS, Integrante do grupo de pesquisa Engagement estudiantil, calidad de los aprendizajes y abandono en la Universidad, Mes-

tre em Educação pela PUCRS com Pós-Graduação em Administração de Recursos Humanos e Terceiro Setor. Graduação em Comunicação Social e Pedagogia Multimeios e Informática Educativa. Possui experiência com instrutoria empresarial, e como professora em cursos de Formação Continuada de Professores/UFRGS. Coordenou ação de extensão Rede de Professores: Espiritualidade e Resgate de Saberes Integrais em 2015. Membro da equipe editorial da Revista Educação por Escrito. Doutorado-Sanduíche na Universidade Aberta, Delegação do Porto/Portugal em 2018. E-mail: rosa.rigo01@gmail.com.

Sandra Ribeiro é Professora Adjunta no ISCAP-P.Porto na área das Línguas e Culturas. Doutorada, pela Universidade de Aveiro, em *Storytelling* Digital no Ensino Superior. Os seus interesses de investigação incluem o *Storytelling* Digital enquanto prática pedagógica para fomentar a reflexão dos estudantes e o desenvolvimento geral do estudante; a integração das Tecnologias na Educação; e Aprendizagem de Línguas, Tradução e Interpretação como atos de comunicação intercultural.

Sofia Ré, Nascida em Lisboa, em 1978. Licenciada em Artes Plásticas – Pintura (2002) com curso de Especialização (2005) pela Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa. Mestre em Ensino das Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário (2017) pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Desde 2016 é doutoranda em Educação Artística num curso duplamente titulado pela Universidade de Lisboa e pela Universidade do Porto. Frequentou e concluiu o Curso Integrado para Animadores Pedagógicos e Educadores de Expressão Artística (2001/2002), e o III Curso de Formação de Monitores do Programa Integrado de Artes Visuais – Primeiro Olhar (2003), organizado pelo Programa Gulbenkian de Investigação em Desenvolvimento Estético IDE (FCT-UNL), ambos na Fundação Calouste Gulbenkian. Lecionou de forma consistente como professora contratada de Artes Visuais nos Ensinos Básico e Secundário da Escola Pública, entre 2002 e 2012. A sua experiência pedagógica abrangeu 5 distritos do país e 11 níveis do ensino não superior, nas mais variadas disciplinas

da sua área de formação. Desde 2015 desenvolve atividades de investigação, publicando artigos e fazendo-se representar eventos científicos ao nível nacional e internacional. Desde 2017 é Bolseira de Doutoramento pela Universidade de Lisboa.

Helena Ribeiro da Silva é Doutoranda em Educação Artística.

Clara Sarmiento, Doutorada em Cultura Portuguesa, dirige o Centro de Estudos Interculturais do ISCAP-Politécnico do Porto, onde é Professora Coordenadora com tenure, membro do Conselho Consultivo e diretora do Mestrado em Estudos Interculturais para Negócios. Integra o conselho editorial de Antropologia da Cambridge Scholars Publishing e é também diretora do polo de investigação do IELT – Instituto de Estudos de Literatura e Tradição da Universidade Nova de Lisboa. Colabora na Cátedra UNESCO ‘A Herança Cultural dos Oceanos’ e foi visiting scholar na Brown University, EUA. Vencedora do American Club of Lisbon Award for Academic Merit e do Prémio para Jovens Cientistas Sociais da Universidade de Coimbra. É coordenadora de projetos internacionais de investigação e autora de inúmeros livros, capítulos, artigos e conferências sobre Cultura e Literatura Portuguesa e Anglo-Americana, Estudos Culturais e Interculturais e Estudos de Género.

Maria Teresa Denis da Silva é Professora Adjunta da ESTeSL – IPL, coordenadora do Gabinete de Apoio ao Estudante da ESTeSL. Doutora em Sociologia pelo ISCTE- IU. Pesquisadora do centro de investigação e tecnologia da ESTeSL/H&TRC e da Unidade de monitorização de indicadores de saúde UMIS – IPS. Membro da rede do ensino superior para a mediação intercultural.

Purificación Salmerón, Licenciada en Psicopedagogía (1999) y Doctora en Pedagogía y Psicopedagogía (2004) por la Universidad de Granada. Docente en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Ha

realizado diversas estancias internacionales en centros de investigación de prestigio, como el Institute for Knowledge Innovation and Technology (IKIT) en el Ontario Institute of Studies in Education, de la University of Toronto (2010). Directora y/o docente en varios cursos de formación docente universitaria y otros niveles de educación formal, así como ponente en eventos como en el Trainig Seminar on H2020 for Mediterranean National Contact Points (Amman, Jordania), organizado por UNIMED, en 2013. Tiene publicaciones en revistas de impacto y editoriales de prestigio. Docente en el programa de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Coordinadora y docente, en la especialidad de Orientación Educativa, en el Máster Universitario en Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional (MAES). Experiencia en formación universitaria en blended learning, como Profesora-Tutora, durante varios años, en la UNED. Ha participado en proyectos de innovación docente con impacto de transferencia, como la Revista de Investigación y Docencia Creativa, actualmente incluida en ESCI. Desde 2013, es coordinadora del proyecto interinstitucional CreaInnovaEduca: Creatividad e Innovación en Educación a través de Proyectos Colaborativos Multicompetenciales), para el fomento de la transformación de la cultura educativa y la del entorno sociocultural, a partir de proyectos educativos colaborativos, basados en la creatividad y la innovación.

Laura Tallone é Licenciada em Letras e licenciada em Tradução Literária e Técnico-Científica. Mestre em Tradução e Interpretação Especializadas. Título de Especialista em Tradução, conferido pelo P. PORTO. Atualmente a frequentar o programa de Doutoramento em Tradução e Paratradução da Universidade de Vigo, faz parte do projeto GAELT - Grupo de Análise e Estudo da Literatura e de Tradutoloxía, da U. de Vigo. Professora de língua espanhola e de tradução no ISCAP-P. PORTO. Investigadora no Centro de Estudos Interculturais do ISCAP. Tradutora e intérprete simultânea. Traduções publicadas pela Editorial Sudamericana (Buenos Aires), Fundação de Serral-

ves, Faculdade de Medicina do Porto, Ed. Global Notícias, Conserveries mémorielles – Revue transdisciplinaire de jeunes chercheurs (online), entre outros.

Maria Inês Côrte Vitória – Graduada em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS, Brasil. Doutora em Educação e Pós-Doutora pela Universidade de Santiago de Compostela, USC, Espanha. Professora da Graduação e Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da PUCRS. Gestora de Avaliação da Assessoria de Planejamento, ASPLAN da PUCRS. Editora da Revista Educação por Escrito, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS. Integrante da equipe do Observatório de Educação, CAPES/ PPGEdU/PUCRS. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Teorias e Práticas na Formação de Educadores; Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Engagement, GEPEE; Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Escrita Acadêmica em Contextos de Educação Básica e Superior, GEPEEA e o Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Avaliação Institucional, GEPEAI. E-mail: mvtoria@pucrs.br.

A coleção *Estratégias de Ensino e Sucesso Académico: Boas Práticas no Ensino Superior* valoriza a investigação aplicada e tem por objetivo divulgar estudos no âmbito da pedagogia, métodos pedagógicos inovadores, iniciativas promotoras do sucesso académico e projetos de intervenção desenvolvidos em cooperação entre instituições de ensino superior e organizações da comunidade



POLITÉCNICO
DE COIMBRA