

A IMPORTÂNCIA DAS TIC NA INTEGRAÇÃO/INCLUSÃO DE ALUNOS ERASMUS EM INSTITUTOS POLITÉCNICOS

Regina Gouveia [1], Carlos Brigas [1], Henrique Gil [2], João Leitão [1]

[1] Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto do Instituto Politécnico da Guarda

[2] Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Resumo

O nosso artigo apresenta conclusões parciais de um projeto de investigação sobre o impacto do Programa Erasmus em institutos politécnicos. Os dados que analisamos foram obtidos através de um inquérito por questionário a alunos em mobilidade nos institutos do Centro e Bragança, durante o primeiro semestre do ano letivo 2013-2014. Centrados na relação entre a população alvo e as TIC, os resultados indiciam a importância que os inquiridos atribuem a estas tecnologias, no âmbito do processo formativo e da sua integração nas novas comunidades que os acolheram.

1. Introdução

No contexto da afirmação da Europa como entidade cultural, social e económica, os sistemas de ensino de cada um dos países membros deverão contribuir para dois objetivos essenciais: a criação de uma cultura de identidade europeia baseada no conhecimento e o reconhecimento da identidade cultural do “outro”; a disseminação de conhecimentos técnico-científicos no espaço europeu.

Os programas de mobilidade no ensino superior da Europa visam fomentar a integração social e cultural dos jovens estudantes num contexto cada vez mais amplo, no seio de uma comunidade europeia que se pretende efetiva e plural, caracterizada pela partilha e multiculturalidade. Por outro lado, a crescente interação e o desenvolvimento de um espaço científico-académico comum deverá contribuir para projetar, dinamizar e tornar mais atrativo o Ensino Superior Europeu.

O programa Erasmus surgiu em 1987, após o lançamento de um primeiro em 1980, denominado Eurydice. Incentivar a mobilidade, não só no espaço da Comunidade Europeia (atual União Europeia), como em todo o Continente Europeu, foi o objetivo que justificou a sua criação. Embora tenha vindo a apoiar uma média anual de 180.000 estudantes, o seu impacto não se traduziu numa evolução regular, registando-se alguns recuos mais significativos em países como Portugal.

O sucesso das mobilidades, essencial à construção da dimensão europeia de Ensino Superior, depende de fatores endógenos aos alunos acolhidos. Além do envolvimento destes, e do esforço que empreendem para a necessária adaptação, nomeadamente na aprendizagem de uma língua que lhes é estranha, na forma como lidam com a distância geográfica e a separação familiar, a vocação e o interesse pela aprendizagem e a perceção que têm do apoio que lhes é concedido no seio da instituição de acolhimento serão igualmente determinantes.

Neste âmbito, propomo-nos apresentar alguns dos resultados de um projeto de investigação que visa a caracterização e análise do impacto do Programa Erasmus nos institutos politécnicos (IP), em termos da evolução de mobilidades *incoming* de alunos e das políticas, estratégias e meios que vêm adotando para a sua inclusão a nível institucional, académico e, mesmo, no contexto local e nacional. Potenciar os IP como entidades de acolhimento, propondo estratégias e meios que os distingam positivamente e que promovam a inclusão formal e informal dos alunos que acolhem, é a meta deste Projeto.

Os dados que aqui analisamos foram obtidos através de um inquérito por questionário a *incoming students* de oito institutos politécnicos, do Centro e Bragança, no primeiro semestre do ano letivo em curso (2013-2014). Além da caracterização básica da amostra, centramo-nos na relação dos inquiridos com as novas tecnologias da comunicação e da informação (TIC) e na importância que as mesmas terão no processo formativo e na integração dos mesmos nas comunidades de acolhimento.

2. A geração de “nativos digitais”

Os estudantes que atualmente frequentam o ensino superior são muito diferentes, ou até radicalmente diferentes, daqueles que os antecederam quando são caracterizados de um ponto de vista tecnológico-digital. Marc Prensky foi quem primeiro denominou esta geração de “nativos digitais”, como sendo aqueles que nasceram num contexto onde a tecnologia e os ambientes digitais já faziam parte do quotidiano e das rotinas de qualquer cidadão.

Para Prensky (2001), a nova forma de estar destes nativos tem uma consequência direta no processo de ensino e de aprendizagem. A receção de informação é contínua e sistemática, veiculada em diferentes plataformas e formatos e, na grande maioria dos casos, de forma paralela. Assim sendo, a linearidade, ou o passo a passo, não condiz com o seu padrão e tipo de conduta, tendo antes todo o sentido a “filosofia” de uma aprendizagem em hipertexto, onde as hiperligações promovem novas realidades, novas redes de interesse e de conhecimento, onde se privilegia o trabalho colaborativo em detrimento de um trabalho mais individualizado.

Neste novo contexto, a multimédia (multiplataformas) é também a aposta dos nativos digitais, sendo comum observar-se um jovem que, ao mesmo tempo, faz *downloads* no seu portátil, ouve música e envia SMS, para além de, em simultâneo, publicar um *post* numa rede social digital!... E, como é referido por Lynn e Hetkowski (2007), são ainda capazes de realizar, em simultâneo, as suas atividades e/ou deveres escolares.

Para Castells (1999), este novo perfil de personalidade já se vinha a “desenhar”. O recurso, cada vez mais frequente e institucionalizado, à internet conferiu uma outra dimensão às ferramentas digitais, não numa perspetiva da sua mera utilização (como qualquer outra ferramenta) mas, pelo contrário, no âmbito de processos sociais capazes de promoverem a criatividade e a produção de conhecimentos. É aquilo a que Castells (1999) denominou como a emergência de uma nova sociedade, a “sociedade em rede”.

No atual contexto social e educativo, em “oposição” aos nativos digitais (atuais estudantes), temos os “imigrantes digitais”, aqueles cidadãos que não nasceram no mundo digital, mas que acompanharam a sua evolução e integração, onde se incluem os atuais docentes. Os docentes têm vindo a adaptar-se e a “tentar” responder aos novos desafios e paradigmas que as TIC vieram implicar no seio do processo de ensino e de aprendizagem.

Apesar do esforço e boa vontade na integração das TIC, os docentes ainda falam numa linguagem com um certo “sotaque”, tal como refere Prensky (2001). Este “sotaque” pode ser facilmente detetado quando, nomeadamente, continuam a imprimir documentos em vez de os lerem ou partilharem no ecrã do computador, ou quando os entregam a um colega ou estudante em formato papel em vez de os enviarem via email (por exemplo).

Como refere, Lemos (2009), ao citar Ersad (2003), os atuais estudantes constituem o primeiro grupo social que usa a tecnologia como prática social. Neste contexto, é referido o facto da forma de ensinar pressupor uma negociação entre atores. Lemos (2009) é ainda de opinião que, pelo facto dos estudantes estarem sempre *online* e em comunicação permanente, estas atividades muito raramente estão focalizadas para a realização de atividades escolares, pelo que não se poderá tirar uma conclusão direta das tecnologias serem uma ferramenta para o ensino-aprendizagem e que essa utilização pode até interferir no mesmo, levando a uma perda de concentração e de cognição.

Contudo, Schlemmer (2010) alerta para o facto das estruturas cognitivas que se mobilizam serem distintas e dá como exemplo a situação em que se cria um texto. Para os imigrantes digitais, este texto é inicialmente escrito no papel e só depois é processado em computador. Na opinião do mesmo autor (2010), a razão para este tipo de comportamento assenta no facto da sua estrutura cognitiva não lhes permitir apropriarem-se dessa nova realidade, de interação com as tecnologias, o que vem implicar novos tipos de regulação e de compensações para que possam novamente atingir o equilíbrio.

Os imigrantes digitais cresceram e formaram-se num contexto onde as mudanças se operavam com alguma lentidão o que contrasta com o “imediatismo” que os nativos digitais adotaram. Nesta realidade, “as coisas acontecem”, as aprendizagens e o conhecimento acontecem, como refere Castells (1999), numa dimensão em que se confundem utilizadores e criadores. Ou seja, trata-se de uma realidade onde se geram interações processuais entre os estudantes e os professores, com o estabelecimento de redes colaborativas, em que todos poderão aprender com todos. No mesmo sentido, Backes (2007) argumenta que se verifica uma coprodução de ensino e de aprendizagens, num fluxo que é dinâmico e que exige processos pedagógicos múltiplos, que pressupõem uma mediação e uma intermediação entre estudantes e professores.

Como relembra Schlemmer (2010), o contexto físico da sala de aula comporta hoje, em simultâneo, “mundos físicos analógicos” e “mundos físicos digitais”, cuja coexistência só poderá funcionar se entre estudantes e professores se configurarem condutas de respeito mútuo e de solidariedade, através de esforços recíprocos, que tornem possível estabelecer um espaço de verdadeira convivência educacional. De acordo com Lemos (2009), há uma forma diferente dos nativos digitais se relacionarem e de comunicarem com recurso às TIC, e é este comportamento que os vem distinguindo das gerações precedentes.

Compreender o uso que os alunos Erasmus fazem das novas TIC, e da internet, as suas motivações e rotinas, constitui apenas uma vertente, a nosso ver importante, da análise que deverá permitir perceber a centralidade que as mesmas assumem na construção do conhecimento e na aprendizagem no contexto do ensino superior.

3. A importância das TIC na integração/inclusão dos alunos Erasmus nos IP

Com o nosso estudo, pretendemos responder à questão geral “Como é os IP atuam, ou

deveriam atuar, no sentido de promoverem a integração/inclusão dos alunos Erasmus que recebem?”. Especificamente neste artigo, é nosso objetivo refletir sobre a importância das novas TIC na integração/inclusão dos mesmos alunos.

3.1 Procedimentos metodológicos

O trabalho já desenvolvido no âmbito do projeto, que envolve os Politécnicos do Centro e Bragança, comportou análise documental e inquérito por questionário. A primeira viabilizou o conhecimento da realidade a investigar e respetivo enquadramento institucional, bem como do tema em estudo. O inquérito aos alunos Erasmus (1.º semestre do ano letivo 2013-2014) permitiu recolher informação sobre a população num intervalo de tempo relativamente curto e de uma forma sistemática e ordenada, a partir de oito contextos institucionais geograficamente dispersos: Instituto Politécnico de Bragança; Instituto Politécnico de Castelo Branco; Instituto Politécnico de Coimbra; Instituto Politécnico da Guarda; Instituto Politécnico de Leiria; Instituto Politécnico de Portalegre; Instituto Politécnico de Santarém; Instituto Politécnico de Tomar.

Instrumento

O questionário continha 49 questões, maioritariamente fechadas (escolha múltipla), diretas e específicas, passíveis de orientarem os inquiridos de todos os IP envolvidos para emitirem respostas válidas sobre factos, perceções e opiniões. O inquérito decorreu através da plataforma <https://docs.google.com/forms>, durante o mês de novembro de 2013.

Amostra

A técnica de amostragem selecionada foi a amostragem por conveniência (ou acidental). A escolha deste método deveu-se à facilidade de acesso à população e à motivação dos alunos Erasmus em participarem no estudo proposto. A participação pressupunha que os alunos estivessem devidamente inscritos nos diversos institutos que compõem o estudo e tivessem facultado o respetivo endereço eletrónico, dado que o inquérito por questionário foi realizado através da plataforma anteriormente referida.

Responderam ao questionário 186 alunos Erasmus (*incoming*), maioritariamente do sexo feminino: 113 (60,8%) para 67 do sexo masculino (36%).

3.2 Interpretação dos resultados

Do inquérito por questionário submetido aos IP do Centro e Bragança, foi possível recolher 186 questionários válidos, referentes aos alunos estrangeiros que realizavam o programa Erasmus e Erasmus Mundus nestas instituições de ensino superior politécnico. O facto de os respondentes estarem integrados em oito institutos distintos, implantados num vasto território da Beira, que se estende do Interior ao Litoral e de Norte a Sul, deixa desde logo antever uma oferta diferenciada, quer do ponto de vista dos currícula, quer do ponto de vista cultural, etnográfico e geográfico.

Caracterização dos alunos Erasmus quanto ao género

A predominância de estudantes do género feminino no ensino superior tem vindo a ser constatada ao longo dos últimos anos, nomeadamente no âmbito da UE:

“Em consonância com a tendência nos últimos anos, as mulheres superam claramente os homens em muitos campos académicos, incluindo na educação e formação, onde as mulheres representam quase 80% dos diplomados; na saúde e bem-estar, a representação é de 76%; nas humanidades, 69%; e em ciências sociais, direito e negócios, 62%. Em menor grau, mais mulheres (52%) do que homens se formam na área de Serviços. Educação e Formação é, no entanto, o campo onde a predominância das mulheres continua a ser mais forte, chegando a 90% ou mais em Estónia, Itália, Romênia e Croácia.”¹ (EACEA; Eurydice; Eurostat, 2012, p. 175)

Também em termos de mobilidades Erasmus observámos a mesma superioridade, uma vez que, dos 186 inquiridos, 113 eram do género feminino (60,8%), enquanto os do género masculino perfaziam 67 (36%).

Tabela 1 – Caracterização dos Alunos Erasmus quanto ao Género

Género	Frequência	Percentagem
Missing values	6	3,2
Feminino	113	60,8
Masculino	67	36
Total	186	100

Definitivamente, as mulheres viram na formação académica superior uma ferramenta para a entrada no mercado de trabalho, que paulatinamente tem vindo a diminuir as taxas de desemprego do género feminino ano após ano, década após década - “em todos os países europeus (UE – 19) da OCDE aquele prémio de sobreeducação para as mulheres, medido em termos de probabilidade de diminuição do desemprego, atingiu um valor médio de -2,6%” (Lopes & Perista, 2010, p. 210).

Afigura-se, assim, claro que a procura do ensino superior na Europa, e em particular de programas como o Erasmus, tem um grande enfoque no feminino, colocando os politécnicos do Centro e Bragança perante o desafio de um melhor direcionamento das suas ofertas formativas para este grupo de potenciais e reais “clientes”.

Identificar competências e concretizá-las nos diversos planos de estudos poderá ser uma ótima ferramenta facilitadora da inclusão da mulher no mercado de trabalho, permitindo também às instituições aumentar o número de licenciados colocados no mercado de trabalho e prestar um melhor serviço à comunidade que as procura. Por outro lado, estarão também mais vocacionadas para captar alunas que pretendam realizar mobilidades apoiadas pelo programa Erasmus.

Origem dos alunos em Erasmus e Erasmus Mundus

Dos vinte e oito países que compõem a União Europeia, as instituições de ensino superior politécnico do Centro e Bragança acolhem alunos de dezanove países, além de mais dois em processo de integração na União Europeia (Sérvia e Turquia). Destes

¹ Do original: “In line with the trend over recent years, women clearly outnumber men in most academic fields including in education and training where women make up almost 80 % of graduates; in health and welfare the figure is 76 %; in the humanities, 69 %; and in social sciences, law and business, 62 %. To a lesser extent, more women (52 %) than men graduate in the services area. Education and training is, however, the field where the predominance of women continues to be strongest, peaking at 90 % or over in Estonia, Italy, Romania and Croatia.”

dezanove países europeus, destaca-se com especial relevo a Espanha, com 53 alunos (28,5%), e a Polónia, com 35 alunos (18,8%); dos países de um futuro alargamento da União Europeia, salienta-se a Turquia, com 23 alunos (12,4%). A este grupo de europeus a realizarem o programa Erasmus, há ainda a considerar o conjunto de alunos que, não sendo oriundos do espaço europeu, realizam o programa Erasmus Mundus, provenientes da América do Sul: oito do Brasil (4,3%) e três do México (1,6%).

Tabela 2 – Origem dos alunos em Erasmus e Erasmus Mundus

País de origem	Frequência	Percentagem
Missing values	7	3,8
Alemanha	4	2,2
Brasil	8	4,3
Croácia	1	0,5
Eslováquia	3	1,6
Eslovénia	3	1,6
Espanha	53	28,5
Estónia	1	0,5
Finlândia	1	0,5
França	2	1,1
Grécia	3	1,6
Holanda	2	1,1
Hungria	1	0,5
Itália	6	3,2
Letónia	1	0,5
Lituânia	9	4,8
Luxemburgo	1	0,5
México	3	1,6
Polónia	35	18,8
Reino Unido	1	0,5
República Checa	10	5,4
Roménia	7	3,8
Sérvia	1	0,5
Turquia	23	12,4
Total	186	100

Distribuição dos alunos Erasmus por Instituição de Ensino Superior Politécnico

De acordo com os dados disponíveis², a instituição que captou mais alunos em Erasmus e Erasmus Mundus, e que por isso tem maior número de inscritos, foi o Instituto Politécnico de Leiria, com 57 alunos (30,6%), seguido do Instituto Politécnico de

² Nem todos os Politécnicos conseguiram recolher em tempo útil a informação requerida através do inquérito por questionário, pelo que os dados relativos aos de Coimbra, Portalegre e Tomar não representam de igual forma as realidades institucionais.

Bragança, com 49 (26,3%). Verifica-se ainda que o Instituto Politécnico da Guarda e o Instituto Politécnico de Castelo Branco conseguiram atrair o mesmo número de alunos, 24 cada um (12,9%), posicionando-se um pouco acima do Instituto Politécnico de Santarém, com 17 inscritos (9,1%).

Tabela 3 – Distribuição dos Alunos Erasmus por Instituto Politécnico

Instituto	Frequência	Percentagem
Missing values	6	3,2
Instituto Politécnico da Guarda	24	12,9
Instituto Politécnico de Bragança	49	26,3
Instituto Politécnico de Castelo Branco	24	12,9
Instituto Politécnico de Coimbra	5	2,7
Instituto Politécnico de Leiria	57	30,6
Instituto Politécnico de Portalegre	3	1,6
Instituto Politécnico de Santarém	17	9,1
Instituto Politécnico de Tomar	1	0,5
Total	186	100

Pode-se considerar que qualquer uma das instituições de ensino superior politécnico está longe de atingir o nível desejado de internacionalização em termos de alunos *incoming*, pelo que a sua evolução, porventura mais rápida, na captação de estudantes estrangeiros, com o apoio do programa Erasmus³, deverá ainda constituir um desafio para os próximos anos.

A utilização das TIC pelos alunos Erasmus

Atendendo à distância a que os alunos Erasmus estão das suas famílias, e sendo as TIC uma ferramenta essencial de apoio e de exploração no âmbito do processo formativo, considerou-se que seria fundamental verificar neste estudo a importância que os mesmos atribuem às TIC, no âmbito do acompanhamento das atividades curriculares e em termos da integração/inclusão numa nova instituição e comunidade.

Como notámos atrás, a nossa população-alvo pertence à geração de “nativos digitais”, que nasceram num tempo em que a tecnologia e os ambientes digitais já faziam parte do quotidiano de qualquer cidadão. Assim, era para nós expectável que as TIC fossem para os alunos Erasmus mais do que ferramentas utilitárias, dada a sua relevância na promoção da criatividade e da produção de conhecimento, na viabilização de uma sociedade em rede.

³ Agora Erasmus+.

Tabela 4 - **Importância das TIC para os alunos Erasmus**

Importância das TIC (Escala)	Frequência	Porcentagem
Missing values	14	7,5
1 (Pouco importante)	4	2,2
2	5	2,7
3	44	23,7
4	57	30,6
5 (Muito importante)	62	33,3
Total	186	100

Com efeito, verifica-se que 163 alunos Erasmus (87,6%) reconhecem a importância das TIC, sendo que a grande maioria (119 ► 63,9%) a situa entre os níveis quatro e cinco, corroborando o que inúmeros autores já haviam evidenciado: “Tecnologias da informação e comunicação (TIC) estão a tornar-se elementos essenciais da vida moderna. Eles são usados no trabalho, nos relacionamentos do dia-a-dia, na relação com os serviços públicos, bem como em cultura, entretenimento e lazer e na Comunidade e participação política.”⁴ (Kaplan, 2005, p. 7).

A população que este estudo tem por referência se insere não só domina tecnologicamente este meio, as TIC, como terá acesso a redes de informação, nomeadamente as proporcionadas pelos próprios Politécnicos, dada a sua pertença à geração que Prensky identificou como nativos digitais. Neste âmbito, devemos destacar o projeto eduroam (Education Roaming), promovido pelas instituições de ensino superior e que tem por objetivo disponibilizar à comunidade académica europeia uma rede aberta de acesso à internet, com plena cobertura em todo o território nacional⁵. O sucesso desta medida na Europa tem vindo a despertar interesse noutras partes do Mundo - um primeiro eduroam não europeu surgiu na Austrália, seguindo-se o Japão e países da América Latina.

Não obstante as orientações políticas e educativas, e o investimento económico, a dita sociedade de informação ainda é marcada por algumas assimetrias. Referimo-nos, particularmente, às diferenças de género na utilização das TIC. Reportando-se aos Estados Unidos e ao Mundo, Justine Cassel (2002) refere que “rapazes e raparigas usam os computadores de forma muito diferente, especificando que uns e outros consideram, desde o jardim-de-infância, que o computador é um objeto dos rapazes, sendo muito mais utilizado por estes” (*Apud* Silva, p. 19). Daí, que tenha sido pertinente correlacionar as perceções sobre a importância das TIC com o género dos inquiridos.

⁴ Do original: “Information and communication technologies (ICT) are becoming key enablers of modern life. They are used at work, in day-to-day relationships, in relating with public services as well as in culture, entertainment and leisure, and in community and political participation.”

⁵ <http://www.eduroam.pt/?&acao=paginaf&pag=hotspots>.

Tabela 5 - Importância das TIC para os alunos Erasmus, por género

Género	Importância das TIC (Escala)				
	1	2	3	4	5
Missing values	0	0	2	2	1
Feminino	2	3	27	34	41
Masculino	2	2	15	21	20

Escala: 1 (Pouco importante) 5 (Muito importante)

Relativamente aos 167 inquiridos de que foi possível analisar a relação entre o respetivo género e a importância que atribuem às TIC, não constatamos o desequilíbrio que inúmeros estudos apuraram na relação de rapazes e raparigas com as mesmas. Pelo contrário, as respostas obtidas evidenciam um consenso de género, com uns e outros a reconhecerem amplamente a importância das referidas tecnologias.

O interesse pelas TIC poderá ser diferente em conformidade com a área de estudos dos alunos, dependendo das competências que integram cada plano de estudos e perfil de quem se forma, além do lugar que as mesmas têm no processo educativo. Aliás, neste âmbito, têm sido também salientadas as diferenças de género, com um afastamento notório das raparigas relativamente às formações superiores do ramo das TIC. Justine Cassel (2002) referiu a este propósito que, em Portugal, “a taxa de feminização dos cursos de ensino superior relacionados com a Informática e as Ciências da Computação é muito baixa (sempre inferior a 30%) (Apud Silva, p. 19). Assim, tendo em vista uma compreensão mais aferida da importância destas tecnologias para a nossa população alvo, procurámos analisar a sua correlação com as áreas de estudo dos inquiridos.

Tabela 6 - Importância das TIC para os alunos Erasmus, por área de estudos

Área de estudos	Importância das TIC (Escala)				
	1	2	3	4	5
Missing values	0	0	2	2	4
Área de Saúde	1	1	4	8	6
Área de Tecnologias	1	0	11	10	13
Áreas de Agricultura e Recursos Naturais	0	0	4	4	5
Áreas de Arquitetura, Artes Plásticas e Design	0	0	5	4	10
Áreas de Ciências da Educação e Formação de Professores	1	1	3	9	6
Áreas de Direito, Ciências Sociais e Serviços	0	0	1	2	6
Áreas de Economia, Gestão e Contabilidade	1	1	7	13	8
Áreas de Educação Física, Desporto e Artes do Espetáculo	0	1	5	4	3
Áreas de Humanidades, Secretariado e Tradução	0	1	2	1	1

Escala: 1 (Pouco importante) 5 (Muito importante)

Os dados obtidos não permitem retirar qualquer ilação significativa no sentido referido, corroborando antes a ideia de que o interesse pelas TIC é globalmente transversal aos jovens que estudam em todas as áreas, certamente por serem nativos digitais e dada a abrangente aplicabilidade dessas tecnologias.

Identificar as principais finalidades do recurso às TIC por parte dos alunos Erasmus afigurava-se igualmente como um objetivo pertinente no âmbito do nosso estudo. Predominaria uma adoção predominantemente funcional, diretamente ligada ao estudo e a pesquisas de informação ou, antes, uma utilização mais orientada para

objetivos de ócio e interação/partilha? Procurámos a resposta a esta questão, pedindo aos inquiridos que identificassem as três principais finalidades do uso que fazem das TIC.

Tabela 7 - Finalidades do recurso às TIC pelos alunos Erasmus

Finalidades do recurso às TIC	Frequência	Percentagem
Estudar	149	79,3
Procurar informação	109	58,0
Partilhar informação	51	27,1
Lazer	27	14,4
Comunicar (Redes Sociais)	27	14,4
Outra	1	0,5

A análise das respostas permite constatar que a grande maioria as utiliza no âmbito de estudo e procura de informação, ou seja, numa perspetiva mais funcional, sendo que pudemos ainda apurar que 26 alunos (14%) as utilizam em todas as suas dimensões, ou seja, para estudar, procurar informação, partilhar informação, lazer e comunicar (Redes Sociais). É ainda de salientar que só um inquirido afirmou não recorrer às TIC.



Esquema 1 – Finalidades do recurso às TIC pelos alunos Erasmus

Uma última questão relacionada com as TIC – “Na sua opinião, as TIC podem proporcionar melhores condições para...”- visava, de certa forma, confirmar a informação que analisámos anteriormente. Se o estudo e a procura de informação prevaleciam como finalidades no uso das TIC, deveria agora, em princípio, sobressair “Melhor sucesso académico” como vantagem mais reconhecida.

Tabela 8 – Vantagens da utilização das TIC segundo os alunos Erasmus, por género

	Não sabe	Melhor integração com os alunos Erasmus	Melhor sucesso académico	Melhor integração numa nova comunidade	Melhor integração numa nova instituição
Feminino	1	1	31	45	19
Masculino	0	0	20	27	12

O que pressupúnhamos não se observou linearmente, uma vez que o benefício assinalado por mais inquiridos foi “Melhor integração numa nova comunidade”. Esta constatação pode dever-se ao facto de a utilização que os alunos Erasmus fazem das TIC não estar exatamente de acordo com as suas perceções sobre as principais vantagens das mesmas. De qualquer modo, parece-nos também incongruente o facto de terem reconhecido menos a hipótese “Melhor integração numa nova instituição”, quando as plataformas *e-learning* das entidades de acolhimento terão sido essenciais na sua integração no seio das mesmas. Aliás, a construção de um espaço europeu de ensino superior teve no *e-learning* um recurso fundamental, bem como a mudança para o novo modelo preconizado pela Declaração de Bolonha, centrado na aprendizagem, no aluno e no seu envolvimento ativo.

Efetivamente, a autonomia e domínio com que cada um pode comunicar, aceder e partilhar conteúdos através das novas TIC, sem intermediários, quando quiser, sem filtros nem hierarquias e em tempo real, com resultados imediatos, explicam o investimento político e económico no seu desenvolvimento, bem como a aposta específica das instituições educativas em plataformas *e-learning*.

Em Portugal, o artigo 8.º do Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de fevereiro, reconhecia o contributo fundamental do *e-learning* e a importância da educação à distância na promoção da mobilidade e da dimensão europeia no ensino superior. Aproveitando o Processo de Bolonha como oportunidade única para incentivar a frequência deste nível de ensino e melhorar a qualidade e a relevância das formações oferecidas, deveriam ser simultaneamente fomentadas a mobilidade dos estudantes e diplomados e a internacionalização das formações.

4. Conclusões

Uma primeira conclusão prende-se com a pertinência da realização de estudos sobre o tema que elegemos, dada a ainda fraca capacidade de captação de alunos estrangeiros por parte da generalidade dos IP abrangidos pela nossa investigação. Dado que a sua internacionalização constitui um factor de afirmação institucional, será fundamental identificar as melhores práticas e promover a redefinição de políticas e estratégias de divulgação da oferta formativa e de acolhimento dos alunos em mobilidade.

Embora muitos dos alunos Erasmus e Erasmus Mundus sejam oriundos de dezanove dos países pertencentes à União Europeia, é de destacar a capacidade de atração de alunos provenientes de outros países em processo de adesão à União Europeia - a Sérvia, com um aluno e, especialmente, a Turquia, com 23 alunos, bem como de países de Língua Oficial Portuguesa, sobretudo representados através dos oito alunos da comunidade brasileira. Consideramos que muito se poderá realizar no sentido da atração de estudantes de mais países da União Europeia, uma vez que oito deles não se encontram

representados, respetivamente: Áustria (1995), Bélgica (1952), Bulgária (2007), Chipre (2004), Dinamarca (1973), Irlanda (1973), Malta (2004) e Suécia (1995). O mesmo se poderá afirmar relativamente a três países de um futuro alargamento, que estão em processo de candidatura para adesão à União Europeia: a antiga República Jugoslava da Macedónia, a Islândia e o Montenegro.

Acerca da relação dos alunos Erasmus com as novas TIC, os dados que recolhemos indiciam a importância que os mesmos lhes reconhecem, conclusão à partida expectável por integrarem a denominada geração de nativos digitais. O desequilíbrio de género não se observou, talvez por estar mais esbatido no seio desta mesma geração, afigurando-se pertinente a realização de um estudo que compare as perceções e utilizações das TIC no feminino e no masculino e de diferentes perfis etários.

Contrariando a visão de autores como Lemos (2004), de que os estudantes raramente utilizam as novas TIC para a realização de atividades escolares, não obstante o facto de estarem constantemente *online*, os nossos inquiridos identificaram “Estudar” como a principal finalidade do uso que fazem dessas tecnologias.

Notámos alguma incongruência entre as respostas sobre a utilização das TIC e as suas principais vantagens, mas pensamos que, pelo menos em parte, se possa ter devido a falhas no nosso instrumento de pesquisa (questionário). Duas das hipóteses que fornecemos para escolha – “Melhor integração numa nova comunidade” e “Melhor integração numa nova instituição” podem ter orientado os alunos para opções pouco esclarecidas, nomeadamente, quanto ao conceito de instituição e comunidade.

Sendo que, por razões de ordem técnica, nem todos os institutos conseguiram recolher, em tempo útil, a plenitude da informação requerida através dos inquéritos por questionário, como se verificou nos casos dos Institutos Politécnicos de Coimbra, Portalegre e Tomar, será necessário retomar o processo de inquirição, com alguns pequenos ajustes no instrumento, num futuro próximo.

Referências Bibliográficas

Backes, L. (2007). A formação do educador em mundos virtuais: uma investigação sobre os processos de autonomia e de autoria. Tese de Dissertação de Mestrado. São Leopoldo. Universidade do Vale do rio dos Sinos.

Castells, M. (1999). A Sociedade em Rede. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.

EACEA; Eurydice; Eurostat. (2012). Key Data on Education in Europe 2012. Eurostat. Brussels: Eurostat. Obtido em 9 de Junho de 2014, de http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/134en.pdf

Friedman, T. L. (2009). O Mundo é Plano: uma história breve do século XXI. Lisboa. Actual Editora.

Kaplan, D. (2005). e-Inclusion: New challenges and policy recommendations. eEurope Advisory Group. Obtido em 9 de Junho de 2014, de http://www.umic.pt/images/stories/publicacoes/kaplan_report_einclusion_final_version.pdf

Lemos, S. (2009). Nativos digitais X Aprendizagens: Um desafio para a escola. R. EDUC. PROF., vol. 35, n.º 3, 39-47.

Lopes, M. C., & Perista, H. (2010). Trinta anos de educação, formação e trabalho: convergências e divergências nas trajetórias das mulheres e dos homens. In V. Ferreira, & C. P. Emprego (Ed.), *A igualdade de mulheres e homens no trabalho e no emprego em Portugal (191 - 216)*. Lisboa. CITE.

Lynn, A. & Hetkowski, T. (2007). Gamers brasileiros: quem são e como jogam? *DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO*, vol. 1, n.º 1, 161-174.

Miranda, G. (2007). Limites e possibilidades das TIC na educação. *SÍSIFO*, n.º 3, 41-50.

Moore, Joi L. *et al* (2011). e-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same?. *INTERNET AND HIGHER EDUCATION*, n.º 14, 129-135.

Morais, Nídia, & Cabrita, Isabel (2008). Ambientes virtuais de aprendizagem: Comunicação (as)síncrona e interação no ensino superior. *PRISMA*, n.º 6, 158-179.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *ON THE ORIZON*. vol. 9, n.º 5, 1-6.

Schlemmer, E. (2010). Formação de professores na modalidade on-line: experiências e reflexões sobre a criação de espaços de convivência digitais virtuais. *EM ABERTO*, vol. 23, n.º 84, 99-122.

Silva, M. J. (2006). A igualdade, a não discriminação e a percepção da dimensão de género: problemas e perspectivas no domínio das tecnologias da informação e da comunicação na educação. *SACAUSEF*, n.º 2, 17-23.

Oye, N.D. *et al* (2012). E-Learning Methodologies and Tools. *INTERNATIONAL JOURNAL OF ADVANCED COMPUTER SCIENCE AND APPLICATIONS*, vol. 3, n.º 2, 48-52.

Vicente, P. (2012). *Estudos de Mercado e de Opinião*. Lisboa. Sílabo.

Wagner, N., Hassanein, K., & Head, M. (2008). Who is responsible for E-Learning Success in Higher Education? A Stakeholders' Analysis. *EDUCATIONAL TECHNOLOGY & SOCIETY*, n.º 11 (3), 26-36.