



## INCLUSÃO DE ALUNOS ERASMUS NOS INSTITUTOS POLITÉCNICOS (ESTUDO DE CASO)

### INTEGRATION/INCLUSION DES ETUDIANTS ERASMUS A L'IPG

ID 218

**Carla Ravasco**

c.ravasco@ipg.pt

**Carlos Brigas**

brigas@ipg.pt

**Carlos Reis**

creis@ipg.pt

**Guilherme Monteiro**

gr.monteiro@ipg.pt

**João Leitão**

jcleitao@ipg.pt

**Regina Gouveia**

rgouveia@ipg.pt

Instituto Politécnico da Guarda<sup>149</sup>

#### RESUMO:

O nosso artigo apresenta conclusões parciais de um projeto de investigação iniciado no ano transato, visando a caracterização e análise do impacto do Programa Erasmus no Instituto Politécnico da Guarda (IPG), em termos da evolução de mobilidades *incoming* de alunos e das políticas, estratégias e meios que se vêm adotando para a sua integração/inclusão a nível institucional, académico e, mesmo, no contexto local e nacional.

O programa ERASMUS surgiu em 1987, após o lançamento de um primeiro em 1980, denominado ENRYDICE. 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.

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

Ainda que o sucesso das mobilidades dependa também de fatores endógenos aos alunos acolhidos, cabe às instituições de Ensino Superior que integram a rede Erasmus proporcionarem formas de acolhimento e integração/inclusão aos estudantes que aceitam o desafio de circular em no Espaço Europeu. Diminuir ou suprimir o sentimento de "não-pertença" à instituição de acolhimento, às culturas nacional e local, de que tenderão a resultar o

---

<sup>149</sup>[http://ec.europa.eu/portugal/comissao/destaques/20100624\\_erasmus\\_alcanca\\_numero\\_recorde\\_pt.htm](http://ec.europa.eu/portugal/comissao/destaques/20100624_erasmus_alcanca_numero_recorde_pt.htm).





descontentamento e a não assimilação dos principais valores que as caracterizam, deve ser uma das preocupações básicas. É também da sua responsabilidade proporcionar o ensino de uma língua que é normalmente estranha aos alunos que recebem.

Os resultados que obtivemos da investigação documental e não documental (inquéritos por questionário a alunos incoming e respetivos docentes na instituição de acolhimento) revelam sobretudo uma evolução muito lenta, influenciada por fatores que procuramos compreender através da comparação com outras realidades e da identificação de similitudes e diferenças, bem como das melhores práticas de integração/inclusão de alunos Erasmus. O enquadramento teórico que baseia a apresentação e análise de dados centra-se essencialmente nos conceitos de integração e inclusão, abrangendo ainda o lugar das novas TIC no ensino superior e na sua europeização, o domínio linguístico como fator de sucesso e a importância da imersão linguística na aprendizagem de uma língua.

#### PALAVRAS-CHAVE:

Integração; inclusão; imersão/domínio linguísticos; tecnologias da comunicação e da informação.

#### RESUME:

Notre article présente les conclusions partielles d'un projet de recherche lancé l'année dernière, visant la caractérisation et l'analyse de l'impact d'Erasmus à l'Instituto Politécnico da Guarda (IPG), en termes d'évolution de la mobilité des étudiants et de les politiques, stratégies et moyens qui s'adoptent pour leur intégration/inclusion au niveau contexte institutionnel, académique et, même, dans le contexte local et national.

Le programme ERASMUS s'est produit en 1987, après le lancement d'un premier en 1980, nommé ENRYDICE. Encourager la mobilité, non seulement au sein de la Communauté Européenne (aujourd'hui Union européenne), comme sur tous le continent européen, c'était le but qui a justifié sa création

Dans le cadre de l'affirmation de l'Europe comme une entité culturelle, sociale et économique, les systèmes éducatifs de chaque pays membre doivent contribuer à deux objectifs essentiels : la création d'une culture européenne, fondée sur la connaissance et la reconnaissance de l'identité culturelle de «l'autre»; la diffusion de l'expertise technique et scientifique dans l'espace européen.

Bien que le succès de la mobilité dépende aussi des facteurs endogènes des étudiants accueillis, les établissements d'enseignement supérieur participant au réseau Erasmus doivent bien assurer la réception et l'intégration/inclusion des étudiants qui acceptent le défi de se déplacer dans le sein de l'Europe. Diminuer ou supprimer la sensation de «ne pas appartenir» à l'établissement d'accueil, aux cultures nationales et locales, ce qui peut provoquer le mécontentement et la non-assimilation des valeurs fondamentales, doit être une des préoccupations fondamentales. Il est aussi une responsabilité institutionnelle fournir l'enseignement d'une langue qui est généralement étrange aux étudiants qui les reçoivent chez eux.

Les résultats que nous avons obtenu avec la recherche documentaire et non documentaire (enquêtes aux étudiants et leurs professeurs dans l'établissement d'accueil) montrent une évolution très lente, dont les facteurs nous cherchons à comprendre par comparaison avec d'autres réalités et par identification des similitudes et différences, ainsi que des meilleures pratiques de l'intégration/inclusion des étudiants Erasmus.

Nos conclusions reposent sur un cadre théorique qui se concentre aux concepts d'intégration et d'inclusion, la place des nouvelles TIC dans l'enseignement supérieur et son européenisation, le domaine linguistique comme un facteur de succès et l'importance de l'immersion linguistique dans l'apprentissage d'une langue.

#### MOTS-CLES:

Intégration, inclusion, information, communication, immersion linguistique.





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 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 ENRYDICE. 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 seu envolvimento, e do esforço que empreendem para a necessária adaptação, nomeadamente na aprendizagem de uma língua que lhes é estranha, a 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.

Assim, cabe às instituições de Ensino Superior, que integram a rede Erasmus, proporcionarem formas de acolhimento e inclusão aos estudantes que aceitam o desafio de circularem no Espaço Europeu. Diminuir ou suprimir o sentimento de “não-pertença” à instituição de acolhimento, às culturas nacional e local, de que tenderão a resultar o descontentamento e a não assimilação dos principais valores que as caracterizam, deverá ser uma das preocupações básicas.

O nosso artigo apresenta resultados parciais de um projeto de investigação, ainda em desenvolvimento, que visa a caracterização e análise do impacto do Programa Erasmus nos Politécnicos do Centro, 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 Politécnicos do Centro 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.

Metodologicamente, o estudo descritivo que empreendemos envolve investigação documental, que inclui revisão bibliográfica e recolha de informação estatística, e investigação não documental, a realizar através de um inquérito por questionário a *incoming students* e de entrevistas a agentes responsáveis pelo seu acolhimento e inclusão.

Os resultados aqui apresentados dizem apenas respeito ao Instituto Politécnico da Guarda, tendo sido obtidos mediante pesquisas documentais prévias e inquérito aos alunos no primeiro semestre do ano letivo em curso (2013-2014). Centramo-nos, tão só, no conhecimento básico dos mesmos, em termos da sua proveniência geográfica e institucional, idade, sexo e área de estudo, além de outras características, e na importância da língua e das novas tecnologias da comunicação e da informação.





## O desafio da criação de um espaço europeu de ensino superior

No seio de uma Europa multicultural, de algum modo fruto dos percursos diferenciados de consolidação de soberania relativa a cada país, o conhecimento do outro pode ser fundamental na construção de uma identidade europeia, que integre e consolide a ideia de “nação europeia”, respeitadora dos valores universais, mas, também, dos processos de autodeterminação das diversas soberanias que a compõem.

O papel do ensino e, particularmente, do ensino superior será fundamental para a criação de uma sociedade que se pretende plural, onde as diferenças culturais não constituam um óbice à interação social. Daí que, em 1980, tenha sido lançado o primeiro programa de ação comunitária, designado como EURYDICE, que pretendia facilitar a compreensão dos sistemas e das políticas educativas no seio da Europa, a fim de se constituir como garantia da transparência e dar um impulso no sentido de melhorar as políticas nacionais e europeias nesta matéria. Na prática, o programa EURYDICE consistia numa rede europeia de informação sobre os sistemas educativos dos Estados membros, disponível através da internet.

No ano de 1987, foi criado o programa ERASMUS, destinado à educação e formação de nível superior, com o objetivo de incentivar a mobilidade de estudantes, não só no espaço da Comunidade Europeia (atual união Europeia), como em todo o Continente Europeu, passando também a apoiar a mobilidade de docentes e pessoal não-docente a partir de 1997. A palavra ERASMUS representa, simultaneamente, a abreviatura de *European Action Scheme for the Mobility of University Students* e a homenagem ao filósofo, humanista e teólogo do século XVI Desidério Erasmus, mais conhecido por Erasmus de Roterdão, conhecido opositor ao dogmatismo que viveu e trabalhou em diferentes zonas da Europa. Enquadra-se, desde 2007, no Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida, da Comissão Europeia.

De acordo com o último relatório da Comissão Europeia, em 2010/2011, mais de 231 mil alunos receberam bolsas para estudar ou receber formação no estrangeiro durante um período de três a doze meses. Na última década, Portugal recebeu mais de 43.500 estudantes estrangeiros ERASMUS<sup>150</sup>. Não obstante, um estudo do Parlamento Europeu, de julho de 2010, intitulado *Improving the participation in the Erasmus Programme*, revelou que «em vários países o crescimento em números de participação tem uma estagnação ou mesmo declinou».

Segundo o mesmo estudo, «desde a sua criação em 1987, o programa ERASMUS da UE permitiu que mais de 2,2 milhões de estudantes e 250.000 membros do pessoal universitário se tivessem movido dentro da Europa. Atualmente, mais de 180.000 estudantes estudam e trabalham no estrangeiro em cada ano através do programa ERASMUS. Enquanto o número de alunos que participam do programa tem vindo a aumentar constantemente, a taxa de participação é ainda inferior a 4% na maioria dos países.»<sup>151</sup>.

Como principais barreiras à evolução das mobilidades, o estudo anterior apontou, além das de natureza financeira, quatro outros tipos de potenciais obstáculos à participação ERASMUS: os ligados às condições do próprio Programa; os relacionados com a (in)compatibilidade dos sistemas de ensino superior; a falta de sensibilização para o programa;

---

<sup>150</sup>[http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2009\\_2014/documents/cult/dv/esstudyerasmus/esstudyerasmusen.Pdf](http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2009_2014/documents/cult/dv/esstudyerasmus/esstudyerasmusen.Pdf) (02/09/2013). Tradução do original: «Since its inception in 1987 the EU's ERASMUS program has enabled over 2.2 million students and 250,000 members of university staff to be mobile within Europe. Currently, over 180,000 students study and work abroad each year through the ERASMUS scheme. While the number of students who participate in the program has been constantly increasing, the participation rate is still below 4% in most countries. Furthermore, in several countries the growth in participation numbers has stagnated or even declined.».

<sup>151</sup>[http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2009\\_2014/documents/cult/dv/esstudyerasmus/esstudyerasmusen.Pdf](http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2009_2014/documents/cult/dv/esstudyerasmus/esstudyerasmusen.Pdf) (06/09/2013).





por último, os fatores pessoais. Tendo-se manifestado altamente interessados na oportunidade de estudar no estrangeiro, salientavam-se como preocupações dos potenciais alunos Erasmus as relativas a reconhecimento de graus e competências, o domínio de línguas estrangeiras e as relações pessoais<sup>152</sup>.

Num outro estudo da Comissão Europeia, relativo aos Cursos Intensivos de Línguas Erasmus (EILC)<sup>153</sup>, em 2008/09 sete dos 22 países organizadores desses cursos receberam menos estudantes do que em 2007/08. A maior diminuição foi em Portugal (-24.1%), seguido pelo Reino da Suécia (-21.2%) e Islândia (-15.1%). Como nos anos anteriores, a Itália recebeu o maior número de alunos (1345), com um aumento de 36,4%, sendo que 26% de todos os alunos que participaram em EILC fez um curso na Itália. A flamenga comunidade francófona da Bélgica recebeu o segundo maior número de alunos, representando 9,1% do número total de participantes. O maior aumento anual foi da Eslovénia (68,6%), seguida de Chipre (61,5%) e Itália (36,4%)<sup>154</sup>.

O incentivo à mobilidade geográfica, que é promovido pelas diversas vertentes do programa Erasmus, propicia tamanha diversidade geográfica e cultural que deverá levar as instituições de Ensino Superior Politécnico a dotarem-se de estruturas facilitadoras da inclusão deste novo público-alvo, diminuindo ou suprimindo o sentimento de 'não-pertença', que geralmente promove o descontentamento e a não assimilação dos principais valores da cultura de acolhimento, institucional, nacional e local.

## Integração e/ou inclusão?

Segundo E. Durkheim, o conceito de integração permite ao indivíduo estar entre iguais num determinado agrupamento cultural, adquirindo por essa via as competências necessárias à vivência em sociedade, considerando "um grupo social quando os membros estão estreitamente integrados" (Aron, 1990: 298).

Em termos genéricos, pelo que a memória cultural alcança, podemos constatar que a relação com a diferença evoluiu notavelmente, mas desde tempos imemoriais havia sensibilidade para o seu reconhecimento. No Deuteronómio (26: 17-18) pode ler-se: "Não violarás o direito do estrangeiro nem do órfão, e não tomarás como penhor o vestido de uma viúva. Lembra-te de que foste escravo no Egito e de que o Senhor, teu Deus, te libertou. Por isso te dou esta ordem." O princípio do respeito pela diferença era, pois, conhecido, mas, de facto, pouco praticado – o diferente era segregado, sendo ou exo-socialmente falando, ou seja, o diferente via-se excluído dentro da sua sociedade tanto quanto o estranho, o estrangeiro ou alienígena o seriam.

No caso dos diferentes dentro de uma mesma sociedade, como as crianças com deficiência mental e sensorial, à semelhança do que aconteceu com a criança selvagem de Itard, o melhor que podiam esperar era uma escolaridade afastada dos meios normais. Viam-se, normalmente, excluídas dentro da sua própria sociedade, como o seriam os estranhos, os estrangeiros ou alienígenas.

---

<sup>152</sup> Os cursos EILC, Erasmus Intensive Language Courses (Cursos Intensivos de Línguas Erasmus), são cursos especializados em línguas europeias consideradas minoritárias, bem como em outras línguas oficiais de países participantes no Erasmus. Esta vertente do programa Erasmus, suportada pela União Europeia, proporciona aos estudantes Erasmus (em estudos ou estágio) a oportunidade de estudar a língua oficial do país de acolhimento por um período até 6 semanas, no local.

<http://pt-europa.proalv.pt/public/PortalRender.aspx?PageID=%7B8e31b642-ccc1-11df-843b-00127991ef2a%7D>.

<sup>153</sup> <http://ec.europa.eu/education/erasmus/doc/stat/report0809.pdf> (06/09/2013).

<sup>154</sup> Entenda-se a disparidade entre as aspirações suscitadas num determinado processo social, e a satisfação que o indivíduo ou o grupo pode vir a retirar desse mesmo processo.





A primeira grande mudança dá-se nos anos 60 do século XX, quando os países nórdicos lançaram a escolarização das crianças em situação de deficiência sensorial no sistema regular de ensino. O movimento da integração escolar inicia-se, então, quando se passam a colocar as crianças e jovens em situação de deficiência nas classes regulares, com o apoio de professores de ensino especial. Depois de, em 1959, a Dinamarca introduzir legalmente o conceito de “normalização”, visando que o portador de deficiência mental tivesse uma vida tão normal quanto possível, a ideia alastrou, rapidamente, ao resto da Europa e na América do Norte. Sendo o oposto da segregação, a integração pretende a máxima participação nas atividades “mainstream”, mas não introduz alterações no sistema, ao qual o diferente deve adaptar-se para, precisamente, ser normalizado. Os não normalizáveis são, “naturalmente”, excluídos. Nos cinquenta anos que se seguiram, a evolução foi muito rápida e penetrante.

Nas escolas, as dificuldades eram, até então, analisadas e categorizadas em função da etiologia, sob critérios médicos. Deve-se ao famoso Warnock Report (1978) a introdução do conceito de *special educational needs*, o que significava fazer a análise sob o ponto de vista dos critérios educativos. Entretanto, na Inglaterra, através do Education Act (1981) o conceito de necessidade educativa e medida especial vieram a ser oficialmente definidas. Esta evolução fez com que se desenvolvesse dentro das escolas o subsistema de educação especial, que, no quadro do paradigma da integração, padecia de uma limitação grave: «A perspectiva de que o indivíduo com problemas é o único responsável pelos mesmos, e que a ele compete resolvê-los, está patente no paradigma educativo centrado no aluno, com grande enfoque na compensação educativa. Assim, o aluno está na classe regular e tem um professor de educação especial que para ele faz um programa, para compensação das suas áreas deficitárias, e o desenvolve individualmente com o aluno, fora da sala de aula, onde se encontra a classe a que este aluno pertence» (Sanches & Teodoro, 2006: 68). Ora, como bem notam os autores citados, o que aqui é incompreensível é por que razão «seja necessário separar as pessoas para as educar, para as ensinar a viver com os outros, para as juntar depois» (*id. Ibid.*).

A grande rutura formal com a Educação especial ocorreu no ano de 1990 com a «Conferência Mundial sobre Educação para Todos», cuja filosofia será aprofundada pela «Conferência Mundial sobre Necessidades educativas especiais», de que se derivará, em 1994, a seminal «Declaração de Salamanca». Pelo meio temos a incontornável referência às Normas das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência (1993) e o aparecimento em 1996 da Carta do Luxemburgo, que proclama, no quadro europeu, o princípio da não-discriminação, seguindo-se-lhe o Enquadramento de Ação de Dakar (2000), cujo objetivo principal é atingir a Educação para Todos até 2015 e a Declaração de Madrid (2002), com o princípio de «Não discriminação mais Ação positiva fazem a Inclusão social». É com este movimento que vemos surgir o paradigma da inclusão.

A ideia de «inclusão» veio revolucionar o modo com encaramos e nos relacionamos com a diferença. O esforço não se coloca agora apenas do lado de alguns, mas deve ser de todos, da comunidade educativa no seu conjunto. Uns devem querer ultrapassar as dificuldades, os outros ser solidários, ajudar a criar as condições para que isso seja possível. Isto quer dizer que o meio deve também realizar adaptações para acolher os novos membros. Neste âmbito, vale a pena citar a Declaração de Salamanca: «O princípio orientador deste Enquadramento da Ação consiste em afirmar que as escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, linguísticas ou outras. Neste conceito, terão de se incluir crianças com deficiência ou sobredotados, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais» (Declaração de Salamanca, 1994: 11).





A partir do paradigma da inclusão, emerge toda uma nova mentalidade que olha para a diferença de outra forma, não só a reconhece, como a valoriza e celebra a diversidade humana, vendo nas diferenças uma complementaridade estimuladora, um desafio e uma oportunidade, mais do que um obstáculo ou uma dificuldade. É neste espírito que assenta o incentivo à mobilidade no seio da Europa, pressupondo que das práticas interculturais de conhecimento recíproco, dos que chegam e dos que recebem, deverão resultar aprendizagens formais e informais mais ricas e laços sociais que edifiquem uma cidadania europeia.

Uma vez que estes laços sociais estabelecem uma relação de solidariedade transversal aos diversos elementos de uma comunidade que reforça sentimentos de pertença e o reconhecimento dos outros, as entidades de acolhimento devem ter uma ação ativa no sentido de proporcionarem melhores contextos e formas de inclusão dos alunos em mobilidade Erasmus. O desafio residirá em conseguir que «o indivíduo permaneça fixo ao grupo» (Cruz, 1995: 336), evitando-se a inadaptação gerada pela anomia<sup>155</sup>, «designação utilizada para caracterizar um comportamento de desvio em relação aos fins e às normas de um determinado grupo» (Birou, 1982: 33), e pela não identificação do grupo e dos objetivos do grupo. O empenhamento dos alunos em mobilidade na realização do seu processo formativo dependerá do respetivo enquadramento nos novos contextos.

Em meio académico, os grupos de pares poderão ser fundamentais para criar o sentido e a finalidade da integração num grupo mais alargado, com objetivos e normas passíveis de serem compreendidos e utilizados pelos diversos membros desse grupo, transmitindo uma perceção de pertença e solidariedade interna, no seio das comunidades mais próximas (turma, Escola e Instituto), mas caberá às instituições acolhedoras promover e sensibilizar para a adoção de atitudes positivas em relação a quem chega. A integração no ambiente social envolvente afigura-se igualmente como condição para uma verdadeira experiência sociocultural, sendo que também nesta deverão existir políticas e ações institucionais inclusivas, ainda que em parceria com outros agentes locais e regionais.

Para além dos grupos formais e informais que sempre se constituem no contexto escolar, pode-se ainda considerar um terceiro tipo, que, desenhando mecanismos de acolhimento, poderá zelar pela inclusão dos alunos estrangeiros, mormente através de atividades de cariz cultural e social: as associações académicas.

A avaliação do grau de integração/inclusão dos estudantes em mobilidade nas instituições de acolhimento passa, necessariamente, por avaliar a forma como eles são envolvidos e se envolvem nas várias dinâmicas sociais. Geralmente, o fator tempo de estadia tem uma relação muito estreita com tal fenómeno, mas não age de forma autónoma, pelo que faz todo o sentido analisar o esforço de quem recebe os alunos Erasmus.

## Estudo de caso – Integração/Inclusão de alunos Erasmus no IPG

Com o nosso estudo de caso, pretendemos responder à questão «Como é o Politécnico da Guarda (IPG) atua no sentido de promover a inclusão dos alunos Erasmus que recebe?». Da investigação pormenorizada e aprofundada do objeto de estudo (políticas e ações institucionais) no seu contexto natural, com o intuito de o compreender no seu todo e na sua unicidade, focamo-nos nesta fase inicial na descrição e explicação das perceções dos estudantes que o IPG acolhe, relativamente à importância do domínio linguístico e do acesso às novas tecnologias da informação e

---

<sup>155</sup> As duas outras ações estratégicas são «Criação de Parcerias Estratégicas», a nível local, nacional e europeu, com base na criação de plataformas online, cursos *elearning*, modelos de apoio ao candidato, entre outros; e «Reformas Políticas», para que os jovens se interessem e se aproximem dos decisores políticos e públicos da Europa.





da comunicação (NTIC).

## Procedimentos metodológicos

O trabalho já desenvolvido no âmbito do projeto, que envolve os Politécnicos do Centro, 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 de uma forma sistemática e ordenada e num intervalo de tempo relativamente curto. Os resultados parciais que hoje aqui apresentamos, de pesquisas documentais prévias e do inquérito, dizem apenas respeito ao IPG.

## Instrumento

O questionário compõe-se de um conjunto de 49 questões, maioritariamente fechadas (escolha múltipla), diretas e específicas, passíveis de orientarem os inquiridos de todos os Politécnicos 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. No caso específico do IPG, foi precedido de informação e apelo do Gabinete responsável pelos processos de mobilidade.

## População e amostra

No primeiro semestre do ano letivo 2013-2014, o IPG acolhia um total de 43 alunos Erasmus, 23 dos quais iriam estender a sua mobilidade ao segundo semestre. Estes últimos eram provenientes do país vizinho e, daí, o facto de permanecerem um ano letivo completo. A Turquia surge como segundo país de envio, dada a particular ligação de uma das escolas do Instituto, a Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto, a instituições parceiras desse país no âmbito de projetos na área da educação.

PAÍS	SEXO		PERÍODO		
	F	M	1.º SEMESTRE	2.º SEMESTRE	ANUAL
ITÁLIA	1	1	2		
ESTÓNIA		1	1		
POLÓNIA	11	4	5	10	
REPÚBLICA CHECA		1	1		
TURQUIA	5	10	11	4	
ESPAÑA	9	17		3	23
BULGÁRIA		1		1	
LITUÂNIA	6	1		7	

Quadro 1 – Alunos em Programa Erasmus/Ano Letivo 2012/2013 (*incoming*)

Do total de 43 alunos Erasmus que o IPG acolhia (vinte apenas durante o 1.º semestre e 23 ao longo de todo o ano letivo), houve 24 a responderem ao questionário *on line*. Embora o universo de alunos *incoming* fosse maioritariamente masculino, a amostra, não probabilística e não intencional, resultante da disponibilidade dos inquiridos, ficou constituída por mais respondentes do sexo feminino (treze para onze).







	FREQUENCY	PERCENT
FEMININO/FEMALE	13	54,2
MASCULINO/MALE	11	45,8
TOTAL	24	100

Quadro 2 - Género

## Análise dos resultados

A nível etário, os inquiridos situaram-se, maioritariamente, na faixa dos 21 a 23 anos de idade. Se integrados no sistema de ensino português, deveriam estar, em princípio, a frequentar o último ano de uma licenciatura normal (de três anos curriculares).

	FREQUENCY	PERCENT
1984	1	4
1987	1	4
1988	1	4
1989	2	8
1990	11	46
1991	5	21
1993	2	8
2013	1	4

Quadro 3 – Data de nascimento

Os respondentes distribuíram-se por várias áreas de estudos, sem uma notória preponderância de alguma.

	FREQUENCY	PERCENT
	1	4,2
ÁREAS DE SAÚDE	2	8,3
ÁREAS DE TECNOOGIAS	4	16,7
ÁREAS DE ARQUITETURA, ARTES PLÁSTICAS E DESIGN	3	12,5
ÁREAS DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO E DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	4	16,7
ÁREAS DE ECONOMIA, GESTÃO E CONTABILIDADE	5	20,8
ÁREAS D EDUCAÇÃO FÍSICA, DESPORTO E ARTES DO ESPETÁCULO	5	20,8
TOTAL	24	100

Quadro 4 – Área de Estudos

As respostas à questão «Portugal foi a sua primeira escolha para participar no programa Erasmus?», com 75% dos inquiridos a responderem afirmativamente, permitiram-nos concluir do particular interesse pelo nosso país. Esta preferência terá sido influenciada pelas opiniões/perceções de familiares ou amigos que já o conheciam, como deixam perceber os resultados relativos à questão seguinte.





	FREQUENCY	PERCENT
SIM	6	25
NÃO	18	75
TOTAL	24	100,0

**Quadro 5** Portugal foi a sua primeira escolha para participar no programa Erasmus?

Com efeito, quase 70% dos inquiridos afirmaram ter algum familiar ou amigo que já conhecia Portugal. Estes amigos ou familiares poderão ter sido alunos *incoming* que permaneceram anteriormente no nosso país, talvez até na mesma instituição.

	FREQUENCY	PERCENT
SIM	6	33,3
NÃO	18	66,7
TOTAL	24	100,0

**Quadro 6** Tem algum membro da sua família ou amigo que conheça Portugal?

Se o país interessa particularmente aos candidatos a mobilidade Erasmus, não será certamente a Língua Portuguesa a determinar tal interesse, dada a dispersão de respostas quanto à sua importância na escolha do programa a desenvolver.

	FREQUENCY	PERCENT
1 NADA IMPORTANTE	4	16,7
2	6	25
3	6	25
4	4	16,7
5 MUITO IMPORTANTE	4	16,7
TOTAL	24	100,0

**Quadro 7** Qual a importância da língua portuguesa para a escolha do programa?

À pergunta “Fala Português”, uma maioria de 58% dos alunos respondeu negativamente.

	FREQUENCY	PERCENT
SIM	14	58,3
NÃO	10	41,7
TOTAL	24	100,0

**Quadro 8** Fala português?

Apesar do desconhecimento em relação à língua oficial do país em que vão viver, ainda que temporariamente, 8% dos inquiridos responde não ter intenções de aprender a falar a língua de Portugal. No mesmo sentido, constataram Aguiar e Bizarro (2013: 3527-3531), que os alunos acolhidos em Portugal «nem sempre veem na aprendizagem da





Língua Portuguesa uma prioridade absoluta e recorrem ao Inglês como língua de comunicação privilegiada (...), dado o facto de ser uma língua franca utilizada por todos e de fácil compreensão».

A língua serve, como é sabido, para a comunicação em casa, na escola ou trabalho, na rua e em todos os ambientes socioculturais de interação humana. A língua fundamenta a identidade pessoal, regional ou nacional, étnica ou religiosa dos falantes. Ensinar e aprender uma língua implica desenvolver atitudes integradoras e compreensivas para com as línguas e as culturas, envolve a expansão de recursos linguísticos dos aprendentes e a afirmação da motivação para a aprendizagem humana, cultural e linguística.

	FREQUENCY	PERCENT
SIM	2	8,3
NÃO	22	91,7
TOTAL	24	100,0

#### Quadro 9 Vai aprender a falar português?

Tentando perceber mais aprofundadamente o porquê de 91% dos alunos terem afirmado desejar aprender Português no decorrer do programa de mobilidade, perguntámos quais as razões de tal intenção. Maioritariamente (79%), os inquiridos responderam que se trata de uma questão de conhecimento.

Com efeito, as competências culturais são tão importantes como as linguísticas, em especial dentro do quadro europeu de união e de compreensão entre diferentes povos e culturas. A cultura não está nada distante da língua. A simples escolha que qualquer falante faz em termos de competência comunicativa, para interagir com um outro falante, é de natureza cultural, cabendo aos professores de língua alertar para essa escolha. Se a linguagem é uma forma tão elementar na vida social, a língua, sendo uma manifestação dessa linguagem, é um sistema que ultrapassa um conjunto de regras e de palavras e que é intrínseco a todas as atividades humanas. Daí que, de um modo mais ou menos consciente, a grande maioria dos inquiridos manifestou perceber a importância da aprendizagem da língua do país que os acolhe.

A partilha linguística acaba por determinar as experiências formais, em contexto de aula, favorecendo ou dificultando a inclusão. Aguiar e Bizarro (2013: 3532) confirmaram tal facto, uma vez que, segundo as suas entrevistadas (alunas *incoming*), «não há inclusão, pois não há comunicação com os colegas (...) e, quando têm aulas em Inglês, exclusivas para estudantes ERASMUS, sentem que não há uma verdadeira inclusão. A falta dos estudantes portugueses, nesses grupos de trabalho, reforça a 'exclusão' de que se sentem alvo». Como referem Sanches e Teodoro, «com a escola inclusiva, os alunos, todos os alunos, estão na escola para aprender, participando» (2006: 71), dependendo tal desiderato da utilização de uma mesma língua como condição essencial.

	FREQUENCY	PERCENT
CURIOSIDADE	0	0
NEGÓCIOS	3	12,5
CONHECIMENTO	19	79,2
OUTRAS	0	0
TOTAL	22	100,0
NÃO RESPONDERAM	2	

#### Quadro 10 Se respondeu sim, porque quer aprender a falar português?





Quando questionados sobre a importância das Tecnologias da Informação, as respostas dos nossos inquiridos dividiram-se bastante entre as hipóteses da escala, à exceção da segunda.

Afigura-se inquestionável que o computador e a internet modificaram o nosso quotidiano, ao esbaterem as fronteiras entre o local e o global, ao permitirem novas formas de contacto, através de novos canais de comunicação e interação, e criando ambientes virtuais de trabalho. Muitas das tarefas que a distância impossibilitava, ou obrigava a deslocações físicas, passaram a ser executadas *on line*. Também o ensino caminhou no mesmo sentido da globalização, sem os limites de outrora no acesso ao conhecimento e, sobretudo, com a integração social e cultural de estudantes e docentes num contexto cada vez mais amplo. Afinal, não teria sido possível projetar um espaço europeu de ensino superior sem as NTIC.

	FREQUENCY	PERCENT
1 NADA IMPORTANTE	2	8,3
2	0	0
3	7	29,2
4	6	25
5 MUITO IMPORTANTE	5	20,8
TOTAL	20	100,0
NÃO RESPONDERAM	4	

**Quadro 11** Qual a importância que atribui às Tecnologias de Informação?

Efetivamente, em 1999, a Comissão Europeia começou a desenvolver um conjunto de indicadores relacionados com o espaço europeu, no sentido de tirar vantagens da revolução digital e da emergente sociedade da informação. O Conselho Europeu de Lisboa, realizado em Março de 2000, concluiu com a ambiciosa decisão de transformar a UE na mais dinâmica e competitiva economia do mundo, aproveitando as oportunidades relacionadas com a emergência da Nova Economia e, especialmente, da Internet. Em junho do mesmo ano, a Cimeira do Porto acordou o amplo plano de ação denominado *eEuropa*, destinado a ser implementado no final de 2002.

A importância das NTIC não se prendia, obviamente, apenas com as vantagens económicas, mas, à partida, com o modo como podem facilitar as relações sociais antes impossíveis ou pouco viáveis. Neste âmbito, é evidente a relevância que os nossos respondentes atribuem às TIC ao nível da integração na comunidade académica que os acolhe (41,7%).

	FREQUENCY	PERCENT
MELHOR SUCESSO ACADÉMICO	5	20,8
UMA MELHOR INTEGRAÇÃO NUMA NOVA COMUNIDADE	10	41,7
UMA MELHOR INTEGRAÇÃO NUMA NOVA INSTITUIÇÃO	4	16,7

**Quadro 12** Na sua opinião, as TIC podem proporcionar melhores condições a:

## Conclusões

A importância que os alunos Erasmus atribuem às NTIC aconselha a que centremos o desenvolvimento futuro do nosso projeto de investigação nas suas perceções sobre os aspetos mais positivos e menos positivos da plataforma





*e-learning* do IPG, como as dos restantes Politécnicos: Como poderá corresponder mais/melhor às suas necessidades e expectativas. A realização de entrevistas, que nos permitam aprofundar a informação, integrará, nesse sentido, a fase seguinte.

O novo programa Erasmus +, representa uma oportunidade que as instituições de ensino superior deverão saber aproveitar. Visando facilitar a transição para o mundo do trabalho, através da integração do formando no emprego, este programa dispõe de um acréscimo de 40% de investimento (14,7 milhões de euros) relativamente ao anterior. A mobilidade, a primeira de um conjunto de três ações estratégicas<sup>156</sup>, envolverá intercâmbios, inserções no mercado de trabalho e serviço de voluntariado, com meios financeiros garantidos. A nível nacional, deverá abranger 100 mil jovens portugueses, de todo o território português, com especial ênfase nas regiões periféricas (Interior e Ilhas).

O facto de o particular interesse por Portugal poder estar ligado à passagem de testemunhos (positivos ou favoráveis) de alunos anteriormente acolhidos, a sua importância na decisão dos candidatos a programas Erasmus, evidencia a conveniência estratégica de as instituições promoverem a melhor inclusão dos alunos que recebem. Mais satisfação/sucesso no âmbito das mobilidades potenciará, em princípio, a evolução positiva, ou seja, o efeito multiplicador que instituições como o IPG ambicionam.

## Referências bibliográficas

Aguiar, Ana Raquel; Bizarro, Rosa (2013). A questão intercultural na formação de futuros profissionais de turismo: um estudo de caso. Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, 3525-3534. Braga: Universidade do Minho. Acedido em <http://webs.ie.uminho.pt/xiigp/at8.pdf> (04/02/2014).

Arduzzone, Paolo, & Rivoltella, Pier Cesare (2004). Didáctica para o e-learning. Archidona: Ediciones Aljibe.

Comissão Europeia (2011). Erasmus Mundus 2009-2013. Guia do programa destinado

aos futuros candidatos e beneficiários. Acedido em [http://eacea.ec.europa.eu/erasmus\\_mundus/programme/documents/2012/em\\_programmeguide\\_dec2011\\_pt\\_new.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/erasmus_mundus/programme/documents/2012/em_programmeguide_dec2011_pt_new.pdf), 20-06-2013.

Costa, António Firmino da & Lopes, João Teixeira (coord.) (2008). Os Estudantes e os seus Trajetos no Ensino Superior: Sucesso e Insucesso, Fatores e Processos, Promoção de Boas Práticas (Relatório Final). Lisboa: ISCTE – Centro de Investigação e Estudos de Sociologia.

Leite, Carlinda et al (2009). O trabalho pedagógico no ensino superior. Um olhar a partir do prémio excelência E-learning da universidade do Porto. Educação, Sociedade & Culturas, 28, 71-91.

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

Lévy, P. (1997). Cibercultura. Lisboa: Instituto Piaget.

Martín-Moreno, C. Q. (2004). Aprendizaje colaborativo y redes de conocimiento. Libro de actas de las IX Jornadas Andaluzas de Organización y Dirección de Instituciones Educativas (pp. 55-70). Granada: Grupo Editorial Universitario.

Mesquita, Mário (2003). O Quarto Equívoco - o poder dos media na sociedade contemporânea. Coimbra: MinervaCoimbra.

Miranda, Guilhermina (2007). Limites e possibilidades das TIC na educação. Sísifo, 3, 41-50.

---

<sup>156</sup> FCDEF/CIDAF





Moore, Joi L. et al (2011). e-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same?. *Internet and Higher Education*, 14, 129–135.

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

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.

Sanches, I. e Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. In *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-83. Acedido em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n8/n8a05.pdf>, 20-06-2013.

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

Wolton, Dominique (2000). *E Depois da Internet?*. Lisboa: Difel.

YIN, Robert (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

