



Guia de Leitura das Zonas Sensíveis

REFERÊNCIA DO PROJETO
2018-1-PL01-KA203-050751

www.solvinc.eu



CC-BY-NC-SA



Este documento pode ser copiado, reproduzido ou modificado de acordo com as regras acima referidas. Adicionalmente, o reconhecimento dos/as autores/as e de todas as partes aplicáveis do aviso de direitos de autor deve ser claramente referenciado.

Todos os direitos reservados.

© Copyright 2020 SOLVINC

Parceiros do Projeto:

Academia de Ciências Sociais SAN, Polónia

Universidade de Viena, Áustria

Elan Interculturel, França

Universidade Johannes Gutenberg Mainz, Alemanha

Universidade do Porto, Portugal





Guia de Leitura das Zonas Sensíveis

- Editor: Universidade Johannes Gutenberg Mainz, Alemanha
- Autores: Universidade de Viena, Áustria: *Katharina Resch*
Elan Interculturel, França: *Vera Varhegyi*
Universidade do Porto, Portugal: *Diana Alves, José Pedro Amorim, Joana Manarte, Joaquim Luís Coimbra, Pedro Ferreira, Amélia Lopes, Isabel Menezes*
Academia de Ciências Sociais SAN, Polónia: *Anna Maria Migdał*
Universidade Johannes Gutenberg Mainz, Germany: *Beate Hoerr, Iris Thimm-Netenjakob*
- Data: Maio 2020
- Formato: Distribuição Pública
- Projeto: SOLVINC – Solving intercultural conflicts with international students
Nº Acordo de Subvenção: 2018-1-PL01-KA203-050751
- Produto IO1 Zonas Sensíveis



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Índice

Introdução	5
1. Diversidade	8
1.1. Introdução à Diversidade	8
1.2. Lidar com a Diversidade	8
1.3. Incidentes Críticos sobre Diversidade	12
1.4. Referências	13
2. Comunicação	14
2.1. Introdução: Por que é que a comunicação é relevante?	14
2.2. Diferenças Culturais na Comunicação	14
2.3. Conclusão	18
2.4. Incidentes Críticos sobre Comunicação	18
2.5. Referências	19
3. Hierarquia	20
3.1. Introdução: Por que é que a Hierarquia é Relevante?	20
3.2. Diferenças Culturais na atitude perante o Estatuto e a Hierarquia	20
3.3. Incidentes Críticos sobre Hierarquia	22
3.4. Referências	22
4. Identidade	23
4.1. Porquê abordar o conceito de Identidade e o que significa realmente “Identidade”?	23
4.2. Diferenças transculturais na construção da Identidade	24
4.3. Desafios Específicos da Dinâmica da Identidade na Mobilidade de Estudantes Internacionais:	25
4.4. Caminhos para Soluções: Como Prevenir e Gerir Conflitos de Identidade no Ensino Superior com Estudantes Internacionais	27
4.5. Incidentes Críticos sobre Identidade:	28
4.6. Referências	29
5. Perceção do Tempo	31
5.1. Introdução: Por que é que o tempo é relevante?	31
5.2. Diferenças Culturais na Perceção do Tempo	31
5.3. Incidentes Críticos sobre Perceção do Tempo	33
5.4. Referências	33
6. Género	34
6.1. Introdução ao Género	34
6.2. Sete Elementos do Género como Constructo Social	36
6.3. Desafios do Género na Mobilidade Internacional de Estudantes e Pessoal	37
6.4. Possíveis soluções e medidas: Para uma melhor compreensão dos conceitos de género em situações de Aconselhamento em Instituições de Ensino Superior	39
6.5. Incidentes Críticos sobre Género	40
6.6. Referências	41
7. Colonialismo	42
7.1. Pressupostos Teóricos e Políticos sobre Diversidade e Colonialismo, provenientes de literatura relevante	42
7.2. Os Incidentes Críticos e a Questão do Colonialismo/Diversidade na Experiência do Dia a Dia dos Estudantes	44
7.3. Considerações finais rumo a Universidades Pós-Coloniais	47
7.4. Incidentes Críticos sobre Colonialismo	47
7.5. Referências	48
Conclusão	50

Introdução

O que são as Zonas Sensíveis e por que são tão “sensíveis”?

As Zonas Sensíveis (SZs) são os domínios mais suscetíveis de desencadear mal-entendidos, tensões e conflitos no encontro intercultural. É importante esclarecer que a característica ‘sensível’ não é inerente ao domínio em questão - ou seja, não há nada inerentemente sensível no domínio do género ou da sexualidade.

As zonas sensíveis baseiam-se em três etapas do método dos incidentes críticos (1. Descentramento, 2. Descoberta do quadro cultural de referências do(s) outro(s), 3. Negociação, ver: URL <http://learningfromcultureshocks.eu/wp-content/uploads/2019/11/Reader-22Nov2019.pdf>, pág. 6).

Zonas Sensíveis identificadas na investigação do SOLVINC

O conceito de “choque cultural” tem sido utilizado numa variedade de definições e perspetivas, pelo que começaremos por esclarecer como entendemos o conceito. O choque cultural é uma interação com uma pessoa ou um objeto de uma cultura diferente, situada num espaço e tempo específicos, que provoca reações cognitivas e afetivas negativas ou positivas, uma sensação de perda de pontos de referência, uma representação negativa de si próprio e uma sensação de falta de aprovação que pode dar origem a mal-estar e raiva (Cohen-Emerique 2015, p. 65). À experiência concreta de um “choque cultural” chamamos “incidente crítico” (IC). Dos 35 incidentes críticos, a equipa do projeto identificou sete áreas críticas principais (“zonas sensíveis” – <http://learningfromcultureshocks.eu/?lang=pt-pt>): diversidade, comunicação, hierarquia, identidade, perceção do tempo, género e colonialismo. Estas zonas não criam conjuntos completamente disjuntos de incidentes críticos; na verdade, a maioria dos incidentes críticos tocam em vários temas listados abaixo. Contudo, também exemplificam mais explicitamente uma ou outra zona sensível, que foi o que consideramos para a classificação primária. Por exemplo, poderia dizer que não há nenhum incidente que não envolva ‘comunicação’ - e teria razão. Mas alguns dos incidentes são particularmente úteis para apontar as principais diferenças culturais que caracterizam a forma como comunicamos.

A razão pela qual áreas como “racismo”, “educação”, “alfabetização” ou “cultura académica” não estarem descritas como uma zona sensível *per si* neste guião deve-se ao facto de termos criado uma base teórica para as principais áreas de conflito (zonas sensíveis) que derivam dos incidentes críticos que recolhemos.

Qual é o objetivo do guião das Zonas Sensíveis?

Os textos aqui recolhidos destinam-se a dar ao leitor um resumo e uma visão geral da medida em que os 35 incidentes críticos apresentados podem ser analisados, sistematizados e teoricamente fundamentados.

As explicações sobre as SZ individuais referem-se ao IC correspondente, por um lado, e, por outro lado, formam um quadro teórico de referência. Isto deverá permitir ao leitor obter uma visão geral das zonas sensíveis para além do IC em concreto.

O guia de leitura não pretende oferecer formas e soluções para resolver mal-entendidos culturais nos contextos do Ensino Superior, porque assumimos que cada conflito intercultural depende da situação concreta e do seu contexto. Por conseguinte, este guia não oferece receitas de aplicação geral.

A quem nos dirigimos?

Este guião foi criado para estudantes, professores e funcionários de instituições de ensino superior que estão, de alguma forma, envolvidos na mobilidade internacional: estudantes que planeiam ou vivem a mobilidade internacional e funcionários que acolhem ou preparam estudantes para esta experiência. A ferramenta é criada pela equipa do projeto SOLVINC Erasmus+.

Como utilizar estes textos

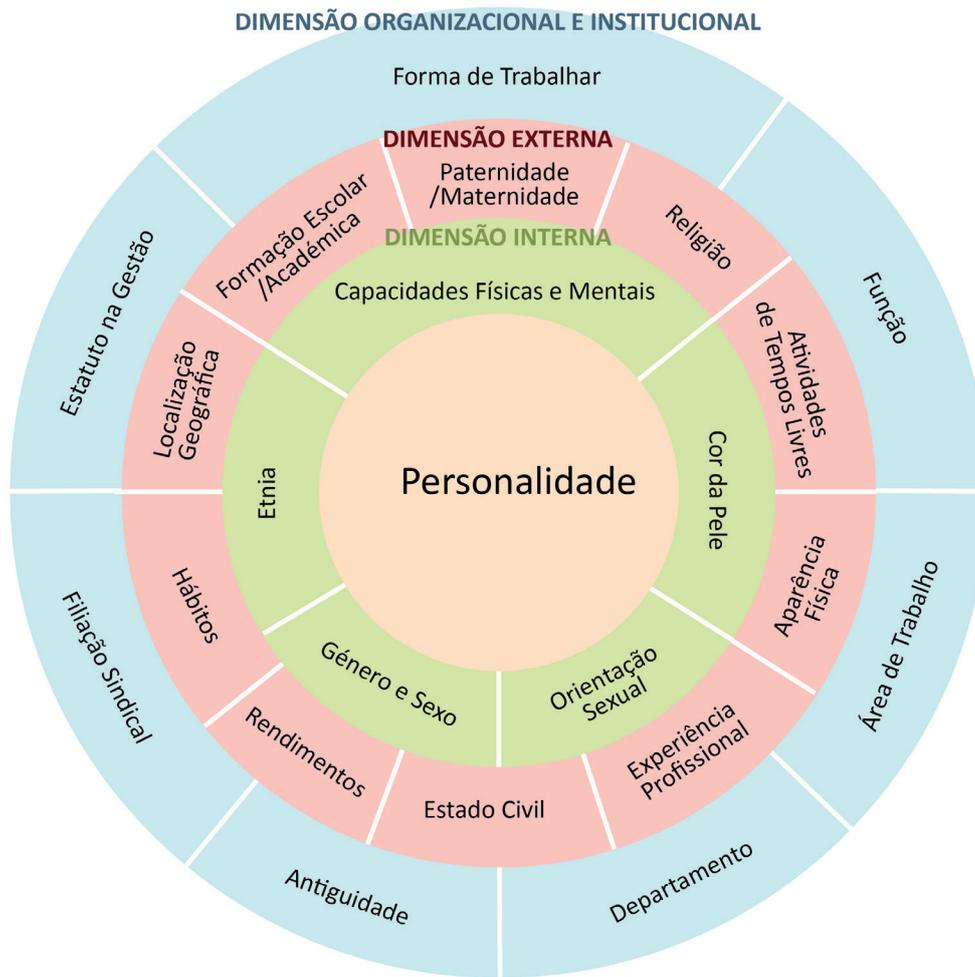
Os textos para as respetivas zonas sensíveis estão estruturados de forma diferente, refletindo o alcance que emergiu no projeto. A abordagem aos diferentes tópicos não foi, deliberadamente, fixada numa dada estrutura; pelo contrário, pretendeu-se que a forma como os textos das diferentes zonas sensíveis foram trabalhados refletisse a diversidade de abordagens no próprio projeto.

O conteúdo dos textos que se seguem constitui uma introdução às diferentes zonas sensíveis. Dada a sua brevidade, nem todos os aspetos e opiniões sobre as zonas sensíveis estão incluídos. No entanto, para uma leitura mais aprofundada, recomendamos os trabalhos listados nas nossas referências no documento de literatura sobre as zonas sensíveis.

A Roda da Diversidade

Quando se trata de diversidade, o modelo “As Quatro Camadas da Diversidade”, também chamado a Roda da Diversidade, segundo Gardenswartz e Rowe (2003), mostra-se interessante para se poder apreender a diversidade de forma mais concreta. Com o modelo das Quatro Camadas da Diversidade, outras dimensões são claramente apresentadas, para além das influências pessoais e sociais.

De acordo com Gardenswartz e Rowe (2003), a personalidade está no centro do modelo, formando o seu núcleo, e é fundamental para todas as outras dimensões. A segunda camada representa as dimensões internas: são as categorias primárias de diversidade (cor da pele, sexo, idade, etc.). Estes aspetos são considerados como dados ou estáticos, pois dificilmente podem, ou não podem de todo, ser alterados pelo indivíduo. O nível seguinte é formado por várias dimensões externas (estado civil, educação, religião, etc.). Estas são influências que se tornam significativas através das próprias experiências do indivíduo, assim como através das condições sociais. A camada mais externa é formada pelas dimensões institucionais, que são determinadas pela pertença a uma organização ou instituição (Gardenswartz & Rowe, 2003, pp. 32; 37).



Source: Gardenswartz, L., & Rowe, A. (2003). *Diverse Teams at Work. Capitalizing on the Power of Diversity*. Society for Human Resource Management.

A Roda da Diversidade pode ser utilizada como quadro teórico para o conceito de zonas sensíveis. Os termos aqui utilizados podem servir de orientação no âmbito deste conceito. Aplicar a Roda da Diversidade a cada uma das zonas sensíveis iria para além do âmbito deste guia.

1. Diversidade

Pedro Ferreira, Diana Alves, Amélia Lopes (Universidade do Porto, Portugal),
Vera Varhegyi (Elan Interculturel, França)

1.1. Introdução à Diversidade

Vivemos em sociedades diversas, partilhando as nossas vidas e os seus múltiplos contextos com muitos/as outros/as diferentes de nós. Diferenças como sexo, idade, religião, cultura e etnia - citando algumas das mais comuns - são negociadas entre sujeitos e estão estruturalmente presentes na forma como as pessoas e as subjetividades são formadas e recriadas. Negociar a diferença, no geral, ou diferenças culturais, quando é esse o caso, pode levar a conflitos e choques culturais. É claro que esta negociação nunca existe num vácuo social e, portanto, ao olhar para estas trocas e estes choques há que considerar como estão presentes outras diferenças e desigualdades e como desempenham uma função. O conflito e a injustiça são frequentemente a razão pela qual há uma necessidade de intervenção, formação ou gestão da diversidade. No que respeita aos contextos interculturais, alguns choques culturais são desencadeados pelas reações das pessoas às diferenças culturais ou centram-se na forma como as pessoas negociam a diversidade na sua vida quotidiana. Neste texto discutiremos alguns conceitos que podem ser úteis para compreender melhor os incidentes quotidianos de choque cultural em sociedades multiculturais e diversas, como as de muitos países europeus. Veremos como alguns deles ilustram a utilização de estereótipos e as dinâmicas de preconceito e discriminação. Alguns incidentes apontam para a dificuldade em perspetivarmos para lá do nosso etnocentrismo. Além disso, analisaremos como a problematização da diferença e da diversidade, e os desafios que ela cria, pode ajudar-nos a avançar para uma compreensão situada, ecológica e sociopolítica dos choques culturais e dos conflitos que eles exprimem e articulam.

1.2. Lidar com a Diversidade

A psicologia social tem vindo a propor conceitos e processos que nos podem ajudar a compreender como lidamos com os outros, e como isso pode resultar em determinados preconceitos. Embora exista, certamente, uma componente individual e interpessoal neste fenómeno, os elementos contextuais, sociais e mesmo institucionais devem ser cuidadosamente considerados, pois são fundamentais para compreender plenamente como se negocia a diversidade, como surgem os conflitos e como têm consequências diferenciadas para certas pessoas e grupos de pessoas.

Compreender como as coisas, e as pessoas, são semelhantes ou diferentes é entendido como uma necessidade cognitiva dos seres humanos e, portanto, o processo de categorização social ajuda as pessoas a organizarem-se e a reconhecerem outras pessoas, que veem ou que conhecem, construindo categorias, por exemplo, de idade, sexo e etnia (Fiske 1998). Este processo de categorização tende a exagerar as diferenças entre grupos e a minimizar as diferenças dentro dos grupos, reforçando os limites de cada categoria. Isto pode levar à formação de estereótipos. Como as categorias construídas geram associações e expectativas relativamente ao que “contêm”, o reconhecimento do que se

enquadra na categoria de, por exemplo, “jovem” ou “idoso”, “migrante” ou “homem” tende a ser imposto aos indivíduos que se pensa serem membros desses grupos. São simplificações do que as pessoas podem ser, ou são, se pertencerem a um determinado grupo, ou mesmo se são apenas vistas como pertencendo a esse grupo. Neste sentido, são teorias ingénuas que simplificam o mundo (Fiske 2010) e que podem favorecer a expressão de preconceitos - a reação (emocional) a uma pessoa, baseada em pensamentos e sentimentos para com o grupo social ou cultural dessa pessoa (Fiske 2010).

A categorização social, os estereótipos e os preconceitos estão presentes em vários dos incidentes recolhidos, por exemplo em *“Nós e eles (PT)”*, *“Não és tão bom como os portugueses (PT)”*, *“De onde és? (DE)”*. Sobre os estereótipos e preconceitos, o incidente em que a frase *“Os chineses comem cães (FR)”* é utilizada por um professor de fonologia para ilustrar um som particular é um exemplo de estereótipo. Não só sugere que esta característica gastronómica caracteriza todo o povo chinês, como também conota um grupo a algo visto como negativo, favorecendo assim o preconceito. O preconceito também está provavelmente presente no incidente *“Filmes Africanos (PT)”*, no qual o facto de um filme ser africano desencadeia uma avaliação negativa do interesse do filme por parte da professora.

É importante que o processo de categorização, e a formação de estereótipos e expressão de preconceitos, não exista num vácuo social, cultural ou histórico. As construções históricas de diferentes grupos de pessoas, e as desigualdades sociais entre eles, estruturam as interações e possíveis significados atribuídos, incluindo significados e práticas culturais e interculturais. É também por isso que, para alguns grupos mais do que para outros, os estereótipos e os preconceitos resultam frequentemente na negação da igualdade de direitos, ao considerar as pessoas de um grupo como sendo “menos ou pior do que” as de outro grupo, conduzindo, portanto, à discriminação (Fiske 2010). Para compreender o modo como a diversidade é negociada, bem como as suas consequências, há que considerar a interação entre a visão do mundo, a cultura e a opressão (Watts 1992). A adoção de uma perspetiva sociopolítica e ecológica desafia-nos a lembrar as desigualdades e o poder e as formas como estes funcionam em situações concretas quando olhamos para os conflitos interculturais. Estes são frequentemente moldados por práticas e entendimentos historicamente enraizados que racionalizam a desigualdade. A este respeito, será útil considerar o etnocentrismo – etimologicamente, “centrado no próprio povo” -, o enfoque numa única perspetiva, que dificulta o reconhecimento e a construção de representações complexas da diferença, e conduz a um processo que desliza facilmente para a avaliação e consideração negativas do outro, ou do diferente, como inferior (“vulgar”, “sexista”, “desrespeitoso”, etc.) (Cohen-Emerique 2015, p.103). É o que pode ser observado, por exemplo, no incidente *“Colega de apartamento barulhenta (AT)”*, em que a colega italiana é considerada indelicada por não ter a mesma preocupação que a narradora austríaca.

O exemplo do etnocentrismo ilustra como, face à diversidade, podemos evitar o reconhecimento da diferença ou desvalorizar recorrentemente o que é diferente. Existem outras formas de agir nesta situação, e muitas formações ou programas educativos sobre diversidade concentram-se neste aspeto, mas sublinham frequentemente que, em contextos de diversidade, quando a diferença se exprime ou se torna presente, torna-se algo a ser gerido, como uma questão ou um problema. A diferença é um problema porque é vista como a causa do conflito. Como testemunham os incidentes de choque cultural, a diferença é, por vezes, o que enquadra as descrições do conflito e aquilo que precisa de

ser abordado para o resolver. Reconhecer a diferença, compreender de onde ela vem, valorizá-la, são vistas como estratégias atenuantes do conflito. Todd (2011) salienta que, sendo a diversidade ligada a atributos de diferença - por exemplo, cultura, língua, religião, etc. -, “[d]iversity is shorthand for naming precisely those differences that need to be ‘managed’ since they create the conditions for conflicts to arise” (p.102). Isto implica compreender a diversidade como um problema, uma fonte de questões a resolver e algo sobre o que precisamos de atuar, encontrar estratégias de abordagem - muitas vezes, com intervenções educativas e diálogo. É suposto que este diálogo seja produtivo e transforme as interações e os seus resultados. Deve contribuir para o reconhecimento das diferenças, para combater a discriminação e para integrar mais grupos e pessoas nas nossas sociedades plurais. Esta abordagem tem interesse, embora possa trazer consigo uma certa despolitização do conflito subjacente às diferenças (Todd 2011). Para diminuir esta despolitização, há que olhar para a diferença e considerar a desigualdade, há que olhar para os conflitos que ela provoca e ver como exprimem a injustiça. Assim, a diferença não pode ser lida como neutra, desvinculada da desigualdade (ou desigualdades), ou, como diz Jones (2006), “[o]nly when equality and diversity agendas problematise difference, erasing its implicit neutrality, and confront intersectionality head-on does the drive towards securing social justice (...) become a reality” (p.155). Quando desconsidera a relação entre o conflito e o poder, a gestão da diversidade favorece frequentemente abordagens e um entendimento individualistas (Klein 2015) e esquece as dimensões contextuais e sociopolíticas, quando deveria concentrar-se precisamente nelas, uma vez que “[m]anaging diversity (...) must also entail a commitment to challenging the structural power relations that result in inequalities.” (Jones 2006, p.151).

Finalmente, é necessário colocar a visão sociopolítica e sociocultural da diversidade e da sua gestão numa perspetiva ecológica, trazendo a pessoa e o contexto e a sua mútua acomodação para as formas de gerir os resultados dos encontros interculturais (Watts 1992), mantendo no horizonte a justiça social. A perspetiva situada e ecológica desafia respostas fixas (e universais) e favorece o enfoque na forma como determinados acontecimentos ou certas práticas ocorrem em contexto, como diferentes pessoas e diferentes grupos culturais respondem a situações contextuais ou a problemas humanos comuns de formas particulares, mas igualmente significativas (Watts 1992), e como estas interações só são plenamente compreendidas se lidas tendo em consideração a desigualdade, nomeadamente a desigualdade de poder. Ver a negociação da diversidade em contexto, como um processo situado, revela-a como uma questão política, de tensões, que envolve toda a gente, e não especificamente indivíduos ou grupos com “necessidades relacionadas com a diversidade”. Todos/as fazemos parte daquilo que produz diferenças, fazemos parte do conflito e das desigualdades que este exprime e, mais do que resolver estes conflitos, precisamos de os articular de forma a relocalizar “each of us as someone who is always already implicated in any conflict that arises with others” (Todd 2011, p.111) e aprofundar o nosso próprio compromisso com a transformação e a justiça social.

Podem ser encontrados ecos desta discussão nas respostas que as Instituições de Ensino Superior dão às questões da diversidade. O aumento da diversidade, trazido por um maior número de matrículas de estudantes pertencentes a grupos minoritários ou pela presença de um maior número de estudantes internacionais provenientes de diferentes origens culturais, desafia as Instituições de Ensino Superior a promover mudanças a diferentes níveis: funcionários, professores e estudantes; ambientes de

aprendizagem e práticas pedagógicas; e, por vezes, políticas e procedimentos, num âmbito institucional mais alargado (Otten 2003).

Olhando para estes três níveis de (desejável) transformação, vemos que as Instituições de Ensino Superior têm vindo a oferecer uma grande variedade de respostas, por exemplo, facilitando oportunidades de encontro entre pessoas de vários contextos culturais e realizando explorações celebrativas da diferença, a fim de desenvolver a consciência e a competência interculturais, introduzindo mudanças no currículo e promovendo uma pedagogia de equidade que favorece a participação, a colaboração e a redução de preconceitos na sala de aula, e mesmo algumas medidas afirmativas ou orientadas para a justiça social (Guo & Jamal 2007; Otten 2003). Quando refletimos sobre as suas limitações - numa perspetiva sociopolítica e ecológica sobre a diversidade e a sua gestão - surgem duas tensões principais: i) a necessidade de ir além das respostas que visam, sobretudo, os indivíduos e o desenvolvimento individual, e ii) a necessidade de considerar respostas que ultrapassam os muros da universidade e que reconhecem e abordam as questões da diversidade, tendo em conta as suas raízes alargadas e, muitas vezes, estruturais.

As respostas direcionadas principalmente para os indivíduos e para as mudanças a nível individual apoiam-se, frequentemente, em noções estáticas e despolitizadas de diferença e cultura e não promovem adequadamente a transformação dos ambientes de aprendizagem. A adoção de uma abordagem multicultural mais sistemática, que questione o currículo e que implemente práticas pedagógicas que desafiam abertamente os estereótipos e contribuem para uma cultura de aprendizagem de empoderamento, é importante para abordar questões de diversidade no Ensino Superior (Guo & Jamal 2007). Embora relevante, não é, muitas vezes, suficiente. Para abordar questões de desigualdade estrutural e formas interligadas de opressão, que estão presentes na sociedade em geral e que são reproduzidas nas Instituições de Ensino Superior, é necessário agir de forma a ultrapassar as paredes da universidade. O compromisso com uma educação antirracista “moves beyond a narrow preoccupation with individual prejudice and discriminatory actions to challenge power differentials between sociocultural groups in society. It explicitly names the issues of race and sociocultural difference as issues of power and equity rather than as matters of cultural and ethnic variety” (Guo & Jamal 2007, pp.44-45), confrontando as formas como as diferenças se tornam desigualdade e sublinhando que, mesmo que as mudanças a nível individual e do ambiente de aprendizagem possam ser úteis, a transformação ecológica e a justiça social exigem mudanças que desafiam as estruturas e que se estendem até às opressões.

1.3. Incidentes Críticos sobre Diversidade

Tabela Síntese

Título	País	Narrador/a	Nacionalidade da outra pessoa	Situação	Tópicos
Ser estereotipado	Portugal	Estudante internacional do Brasil	Falante de inglês	Sala de aula	Colonialismo, diversidade, preconceito, estereótipos
Os chineses comem cães	França	Estudante local com ascendência chinesa	Francesa	Sala de aula	Colonialismo, diversidade, desrespeito por outras culturas, estereótipos
Nós e eles	Portugal	Estudante internacional do Brasil	Portuguesa	Sala de aula	Colonialismo, diversidade, segregação de estudantes estrangeiros
De onde és?	Alemanha	Funcionária	Alemã	Entrevista de emprego	Colonialismo, diversidade, preconceito, estereótipos
Não és tão bom como os portugueses	Portugal	Estudante internacional do Brasil	Portuguesa	Sala de aula	Colonialismo, diversidade, depreciação

1.4. Referências

Cohen-Emerique, M. (2015): Pour Une Approche Interculturelle en Travail Social. Théories et Pratiques. 2ème édition. Rennes: Presses de l'EHESP.

Fiske, S.T. (2010): Social beings. Core motives in Social Psychology (2nd ed.). Hoboken, NJ: Wiley.

Fiske, S.T. (1998): Stereotyping, prejudice, and discrimination. In: Gilbert, D.T./Fiske, S.T./Lindzey, G. (Eds.): Handbook of Social Psychology. New York: McGraw-Hill.

Guo, S./Jamal, Z. (2007): Nurturing cultural diversity in higher education. A critical review of selected models. Canadian Journal of Higher Education, 37(3), pp. 27–49.

Jones, C. (2006): Falling between the Cracks. What Diversity Means for Black Women in Higher Education. Policy Futures in Education 4(2). SAGE Publications, pp. 145–159.

Available under: <https://doi.org/10.2304/pfie.2006.4.2.145>, last accessed April 22, 2020.

Klein, U. (2016): Gender equality and diversity politics in higher education: Conflicts, challenges and requirements for collaboration. Women's studies international forum 54, pp. 147–156.

Available under: <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2015.06.017>, last accessed April 22, 2020.

Otten, M. (2003): Intercultural Learning and Diversity in Higher Education. Journal of Studies in International Education, 7(1), pp. 12–26. Available under: <https://doi.org/10.1177/1028315302250177>, last accessed April 22, 2020.

Todd, S. (2011): Educating Beyond Cultural Diversity. Redrawing the Boundaries of a Democratic Plurality. Studies in Philosophy and Education 30(2), pp. 101–111. Available on: <http://dx.doi.org/10.1007/s11217-010-9215-6>, last accessed April 22, 2020.

Watts, R.J. (1992): Elements of a psychology of human diversity. Journal of community psychology 20(2), pp. 116–131.

2. Comunicação

Katharina Resch (Universidade de Viena, Áustria)

2.1. Introdução: Por que é que a comunicação é relevante?

A comunicação é uma questão transversal a todas as áreas do Ensino Superior intercultural e da vida no campus universitário. Os estudantes internacionais passam por complexos processos de adaptação ao Ensino Superior, tanto académica como socialmente, nos respetivos países de acolhimento (Rienties, Tempelaar 2013). Quando pensamos na comunicação na perspetiva dos estudantes internacionais, e na sua adaptação a uma nova universidade e vida estudantil, torna-se essencial compreender o estilo dominante de comunicação na cultura de acolhimento. São necessários elementos verbais, paraverbais, não verbais e físicos para descodificar mensagens de estudantes, professores/as, bibliotecários/as, colegas de apartamento e membros do pessoal administrativo. Esta complexidade da comunicação sobre conteúdos académicos em várias hierarquias e relações é frequentemente referida como “comunicação de alto contexto”, em oposição a um estilo de comunicação de “baixo contexto”, onde o significado deriva unicamente do nível verbal. Como é que os/as professores/as interagem com estudantes de diferentes níveis (licenciatura, mestrado e doutoramento) na cultura do país de acolhimento? O que é visto como uma comunicação cordial e o que não é? (Brown et al. 1987) Quando estes códigos comunicativos não são partilhados, podem ocorrer mal-entendidos interculturais ou incidentes críticos. Nestas interações entre estudantes, pessoal e outros membros de diferentes culturas, as questões de comunicação podem levar a uma perda do quadro de referência cultural e dificultar soluções e a melhor ação possível. Além disso, estas situações de comunicação podem ter efeitos secundários emocionalmente fortes, como frustração ou ceticismo, mas também sentimentos atenuados, como mudanças de humor ou uma simples irritação. Formas mais leves de mal-entendidos fazem parte da comunicação quotidiana e são, por natureza, relacionais, presentes em todas as interações.

2.2. Diferenças Culturais na Comunicação

Há três níveis principais de comunicação que gostaríamos de abordar aqui (Giles 2007, Afifi 2007): o conteúdo académico na comunicação, os aspetos relacionais da comunicação e, finalmente, as formas de comunicação (verbal, para-verbal, não-verbal). A comunicação das emoções parece ser uma questão à parte, a ser abordada também neste capítulo.

2.2.1. O Conteúdo - o Significado (o quê?)

No contexto do Ensino Superior, predomina a comunicação sobre conteúdos. O conteúdo depende da interação entre o emissor, o recetor e o contexto (Ensino Superior) (Schaeper 2019). O significado do conteúdo académico é co-construído e negociado. É fundamental que os estudantes internacionais descodifiquem o significado do que está a ser dito. Isto implica: um papel ativo do recetor na interpretação, atribuindo sentido à mensagem; a importância dos filtros, os quadros de referência mobilizados para dar sentido aos atos de comunicação; e a importância do contexto do ensino superior.

Quando os quadros culturais de referência do emissor e do recetor são diferentes, é construído um significado diferente e pode surgir um mal-entendido. No incidente *“Demasiadas correções (ponto de vista da professora) (DE)”* e *“Demasiadas correções (ponto de vista da estudante) (DE)”* parecia impossível falar do conteúdo académico de um artigo depois de uma professora ter dado *feedback* à estudante internacional, que esta interpretou como crítica.

Os conflitos de comunicação podem ser conflitos ativos e evidentes ou noções subtis, passivas e dissimuladas de que algo está errado (Smyth 2012). Estes conflitos de comunicação subtis podem, por vezes, ser difíceis de compreender e podem tomar a forma de problemas triviais, fazendo com que os outros se sintam inseguros, ou de uma comunicação distante, abstrata ou sarcástica (Heigl 2014). importante fazer a distinção entre um comportamento conflituoso ativo e uma forma passiva de reação a conflitos. Um comportamento conflituoso ativo pode ser, por exemplo, fazer o contrário do que lhe é pedido, sabotar outros ou recusar seguir instruções (por exemplo, *“Podias fazer melhor (PL)”*), em que um estudante não permite o *feedback* verbal de outros estudantes). No incidente *“Presentes de Natal para todos/as (AT)”*, dois estudantes têm uma discussão sobre o significado de um objeto: uma estudante austríaca entrega presentes sazonais aos/às seus/suas colegas, desejando-lhes umas maravilhosas férias de Natal, o que é interpretado como uma ofensa verbal por um estudante muçulmano, que não quer receber presentes de Natal, e o conflito agrava-se. Uma forma passiva de reagir aos conflitos interculturais não é, contudo, menos importante, e pode assumir as formas de ausência de humor ou de uma falta geral de humor, chegar atrasado/a, reagir de forma agitada quando alguém pede para fazer um recado, ou retirar-se da situação de comunicação (por exemplo, *“Colega de apartamento barulhenta (AT)”*, em que uma estudante da Áustria se retira da situação comunicativa com a sua colega de apartamento italiana por causa da sua frustração).

2.2.2. Relações (com quem?)

Cada ato de comunicação representa uma ocasião para construir, alterar ou manter a relação entre duas pessoas envolvidas (por exemplo, estudante e funcionário/a ou estudante local e estudante internacional). Mesmo a interação aparentemente mais insignificante constitui um momento para confirmar o respeito e reconhecimento mútuos - neste sentido, não existe uma interação insignificante. Embora este elemento-chave da reciprocidade seja universal - o reconhecimento está presente em todas as culturas - as coreografias para lá chegar variam drasticamente. A forma como as relações são constituídas é influenciada por outros valores e outras dimensões, tais como a orientação para o individualismo ou para a interdependência e a aceitação da distância ao poder. Em contextos sociais caracterizados por uma elevada aceitação da distância ao poder, a assimetria das relações é mais vincada (por diferentes códigos de tratamento, por exemplo, ou diferentes gestos), enquanto que em contextos mais horizontais, os interlocutores tentarão ocultar ou minimizar as diferenças de poder (por exemplo, ambas as partes se dirigem uma à outra com a mesma formalidade, apesar da diferença de idade ou estatuto). No incidente *“Não há apresentações (AT)”*, uma aluna dos Estados Unidos questionou-se sobre o facto de o professor austríaco ter feito a sua apresentação na aula, mas não ter pedido aos alunos que se apresentassem também. Para a estudante, isto marcou uma enorme diferença de poder entre ela e o professor. De qualquer das formas, a diferente incorporação das formas de comunicação (gestos, palavras, distância ao poder...) será quase sempre interpretada como informação

sobre as intenções do outro, ligada ao nível relacional: uma pessoa que se aproxima demasiado é vista como agressiva (“*O Beijo (FR)*”), uma pessoa que usa o registo informal é vista como desrespeitosa, etc. No incidente “*Os chineses comem cães (FR)*”, como a professora utilizou um exemplo estereotipado de cultura na aula, a aluna viu a professora como desrespeitosa e, conseqüentemente, a relação foi destruída - a aluna teve de abandonar a sala de aula. No incidente “*Cartão de visita no bolso de trás (PL)*”, um estudante da China sentiu-se desrespeitado porque a funcionária da universidade colocou o seu cartão de visita no bolso, aparentemente desrespeitando-o. Isto é considerado desrespeitoso na China, mas não na Polónia. Para o estudante chinês, a situação de comunicação mudou completamente após este gesto.

Um aspeto específico da comunicação relacional é a preservação da face (*facework*) (Glasl 1999; Oetzel et al. 2000). Todos/as nós já vivemos situações de comunicação em que nos sentimos envergonhados/as ou envergonhado/a perante os outros, quando, por exemplo, não sabíamos alguma coisa, quando falhámos um teste perante os outros, quando nos sentimos envergonhados/as por outras razões, etc. Nessas situações, perdemos a face. O conceito de *facework* remonta a Goffman (1955), que o apresentou pela primeira vez. As situações de comunicação malsucedidas têm um efeito emocional, que pode fazer com que um/a aluno/a ou professor/a se sinta stressado/a, envergonhado/a, provocado/a ou humilhado/a perante os outros. É aqui que entra a comunicação relacional e o *facework*. Salvar a face é vital para a nossa significância emocional e para a nossa identidade social. É, portanto, um “precious identity resource in communication”, porque pode ser desafiado, enriquecido e danificado a um nível de avaliação emocional e cognitiva (Ting-Toomey, 2004, p. 218). A preservação da face pode ser afetada quando a identidade está a ser contestada ou ignorada numa situação de comunicação. Dependendo das várias comunidades culturais, o *facework* é aplicado de forma diferente (Ting-Toomey, 2004). No incidente “*Maomé (AT)*”, a estudante alemã não quer envergonhar o professor austríaco perante os/as outros/as estudantes e procura uma conversa pessoal com ele após a aula, aplicando assim uma estratégia de *facework*: salvar a face da outra pessoa. A estudante expressou-se livremente sobre a sua preocupação quando o espaço hierárquico da aula terminou. Ela respeitou-o devido à sua posição na hierarquia e tentou assim salvar a sua face perante os/as outros/as estudantes, embora tenha ficado chocada com a incapacidade do professor para encontrar um termo correto para os muçulmanos. Num outro incidente, “*Questionário de Satisfação (FR)*”, uma estudante atira um questionário sobre a mesa para outra estudante, porque não quer responder. Esta forma de comunicação direta leva à perda da face para a aluna responsável pelo questionário, em frente da turma.

2.2.3. Formas de Comunicação (como?)

Comunicação verbal: A comunicação verbal será uma das formas mais predominantes de comunicação no contexto do Ensino Superior, incluindo aspetos como fala, metáforas, imagens, uso de expressões idiomáticas, etc. O incidente “*Elogiada perante a turma (PL)*” ilustra que uma estudante tailandesa se sentiu embaraçada quando a professora polaca a elogiou, em frente da turma, por uma apresentação muito boa, num Curso de Marketing Global. Para a aluna, a apresentação é um trabalho de equipa, pelo que destacar um/a estudante de forma individual é fonte de embaraço, mesmo que, neste caso, a comunicação verbal seja positiva. No incidente alemão “*Demasiadas correções (ponto de vista da aluna) (DE)*”, uma aluna interpreta mal a intenção da professora, que pretende dar um *feedback* construtivo

sobre um trabalho final, mas, em vez disso, a aluna sente-se fortemente criticada. A comunicação verbal e não verbal entre elas está afetada. Além disso, no caso (“*Podias fazer melhor (PL)*”), um estudante não concorda em receber *feedback* verbal de uma colega, pois, segundo ele, os/as outros/as estudantes não estão qualificado para comentar - apenas o professor está qualificado para tal.

Comunicação paraverbal: o tom, a entoação, o ruído, o ritmo, os silêncios, as pausas, os sons auxiliares (uh, oops...).

Comunicação não verbal: contém vários elementos, como a cinesia, a háptica e a proxémica (Afifi, 2007), que afetam a comunicação.

Cinesia: A comunicação não verbal envolve o uso de gestos ou da postura corporal, que variam de cultura para cultura. Isto torna-se evidente, se pensarmos em diferentes rituais de saudação em diferentes culturas (apertar a mão, beijar o rosto, etc.) (“*O Beijo (FR)*”). Os gestos também contribuem para o choque cultural de uma estudante coreana numa universidade de Paris no incidente “*Despir-se (FR)*”, em que uma estudante tira a camisola à sua frente na aula, revelando assim os braços, os ombros e tornando visíveis outras partes do seu corpo. A estudante coreana interpreta este gesto como provocador, pois na Coreia os estudantes vestem-se ‘corretamente’ para a aula e não se despem. Num outro incidente, “*Questionário de Satisfação (FR)*”, uma estudante atira um questionário sobre a mesa em direção a outra estudante, porque a primeira não quer responder. Este gesto agressivo é interpretado como uma ofensa pela outra estudante.

Proxémica: Outra questão de adaptação na comunicação não verbal poderá ser, também, a afinação da distância física, de acordo com a relação social e o tipo de situação. Os estudantes entre si podem estar fisicamente mais próximos uns dos outros em comparação com uma relação aluno-professor, em que ambos atentam na manutenção de uma distância maior. As relações íntimas requerem mais proximidade, enquanto que as profissionais não. Contudo, se a distância não for respeitada por alguém, poderá ser entendida como uma invasão da esfera íntima, gerando, por sua vez, desconforto. No incidente “*O Beijo (FR)*”, um estudante do Senegal fica irritado com a sua colega de França, que o quer beijar no corredor como forma de dizer “olá”. Ele não está familiarizado com este ritual e sente que é demasiado próximo e íntimo para ele.

Além disso, a aparência física e a apresentação são parte da comunicação não verbal. No incidente “*Raparigas Protegidas (AT)*”, um grupo de estudantes sai para um convívio em bares e as estudantes do Irão são acompanhadas por um tutor que as protege da comunicação indesejada com os estudantes (rapazes) durante esta saída.

2.2.4. Exteriorização das Emoções

Em qualquer situação de comunicação, a expressão das emoções desempenha um papel. Isto pode acontecer de uma forma verbal, paraverbal ou não verbal, por exemplo, chorando, usando expressões faciais, rindo ou pela forma como as pessoas se olham. No contexto do Ensino Superior, que é sobretudo entendido como um contexto formal, a expressão de emoções é frequentemente considerada um tabu. No incidente “*Estudante zangado (AT)*”, um estudante de um país árabe ficou tão zangado com uma funcionária que gritou com ela e insultou-a no escritório, quando ela verificou os requisitos para que

ele fizesse um exame. A funcionária reagiu imediatamente e escreveu um ofício ao seu professor para documentar este incidente. Ela achou que as emoções do estudante foram desajustadas do contexto.

2.3. Conclusão

Como este capítulo demonstrou, os estudantes internacionais passam por complexos processos de ajustamento ao Ensino Superior no seu país de acolhimento, em termos de comunicação verbal, paraverbal e não verbal. Isto resulta em diferentes níveis de stress na adaptação à nova cultura de aprendizagem da universidade de acolhimento. Os estudantes são confrontados com novas tarefas, requisitos, normas de comunicação, hábitos e relações sociais. De uma perspetiva microssociológica, os estudantes mudam entre contextos, culturas e subculturas, ocorrendo também mudanças de papéis e das exigências desses papéis (Schaeper 2019).

2.4. Incidentes Críticos sobre Comunicação

Tabela Síntese

Título	País	Narrador/a	Nacionalidade da outra pessoa	Situação	Tópicos
Demasiadas correções (ponto de vista da estudante)	Alemanha	Estudante internacional	Alemã/Japonesa	Reunião individual	Comunicação <i>Facework</i> – comunicar, criticar
Demasiadas correções (ponto de vista da professora)	Alemanha	Professora	EUA	Reunião individual	Comunicação <i>Facework</i> – comunicar, respeito
Cartão de visita no bolso de trás	Polónia	Funcionária	Chinesa	Reunião individual	Comunicação, respeito
Podias fazer melhor	Polónia	Estudante canadiana/polaca	Indiana	Sala de aula	Comunicação <i>Facework</i> Comunicação direta/indireta
Questionário de satisfação	França	Estudante internacional	Argelina	Sala de aula (sem aula a decorrer)	Comunicação, gesto agressivo, <i>facework</i>
Não há apresentações	Áustria	Estudante internacional	EUA	Sala de aula	Comunicação verbal Cortesia /reciprocidade Distância ao poder
Despir-se	França	Estudante internacional	Coreana	Sala de aula	Comunicação, não verbal, gestos
Colega de apartamento barulhenta	Áustria	Estudante local	Italiana	Dormitório dos/as estudantes	Estilo de comunicação Gestão de conflito

O Beijo	França	Estudante internacional	Senegalesa	Corredor da Universidade	Comunicação não verbal, rituais de saudação
Maomé	Áustria	Estudante local	Austríaca	Sala de aula	Facework, comunicação verbal

2.5. Referências

- Afifi, W. A. (2007). Nonverbal communication. In: Whaley, B. B./Samter, W. (Eds.): Explaining communication. Contemporary theories and exemplars. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 39–59.
- Brown, P./Levinson, S. C. (1987). Politeness: Some universals in language usage. Cambridge: Cambridge University Press.
- Giles, H./Ogay, T. (2007). Communication Accommodation Theory. In Whaley, B. B./Samter, W. (Eds.): Explaining communication: Contemporary theories and exemplars. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 293-310.
- Glasl F. (1999). Confronting Conflict: A First-aid Kit for Handling Conflict. Gloucestershire: Hawthorn Press.
- Goffman E. (1955). On face-work; an analysis of ritual elements in social interaction. *Psychiatry*; 18(3), pp. 213–231.
- Hall, E.T. (1976). *Beyond Culture*. Garden City, N.Y: Anchor Press
- Heigl, N. J. (2014). *Konflikte verstehen und steuern*. Wiesbaden: Springer Fachmedien
- Oetzel, J. G./Ting-Toomey, S./Yokochi, Y./Masumoto, T./Takai, J. (2000). A typology of facework behaviours in conflicts with best friends and relative strangers. In: *Communication Quarterly* 48 (4), pp. 397–419.
- Rienties, B.; Tempelaar, D. (2013). The role of cultural dimensions of international and Dutch students on academic and social integration and academic performance in the Netherlands. *International Journal of Intercultural Relations* 37 (2), March 2013, pp.188-201.
- Schaeper, H. (2019). The first year in higher education: the role of individual factors and the learning environment for academic integration. In: *Higher Education* 79, pp. 95–110. Available under: <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00398-0>
- Smyth, L. F. (2012). Escalation and Mindfulness. In: *Negotiation Journal* 28, pp. 45–72.
- Ting-Toomey, S. (2004). Translating conflict face-negotiation theory into practice. In: Bennett, J./ Bennett, M. J. (Eds.): *Handbook of Intercultural Training*. 3rd edition. Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 217–248.

3. Hierarquia

Anna Maria Migdał (Academia de Ciências Sociais SAN, Polónia)

3.1. Introdução: Por que é que a Hierarquia é Relevante?

A hierarquia e o estatuto desempenham um papel essencial na vida dos estudantes, uma vez que as universidades são organizações hierárquicas e muitas interações são formais. Quando pensamos na hierarquia e no estatuto na perspetiva dos estudantes internacionais e na sua adaptação a um novo ambiente, torna-se essencial compreender os principais fatores sobre os quais se baseia o estatuto na cultura de acolhimento. Há muitas questões a responder. Que fatores determinam o lugar das pessoas na hierarquia universitária? Como mostrar respeito pelos/as professores/as, funcionários/as e colegas? Como é que os/as professores/as interagem com os estudantes?

3.2. Diferenças Culturais na atitude perante o Estatuto e a Hierarquia

As diferentes culturas percebem a hierarquia, o poder e o estatuto de formas distintas. O enfoque será colocado em duas tipologias de culturas, com base na dimensão relacionada com o estatuto:

- G. Hofstede (Hofstede 1980; Hofstede/Hofstede/Minkov 2010) – culturas de baixa (pequena) distância ao poder e de alta (grande) distância ao poder;
- F. Trompenaars e Ch. Hampden-Turner (2012) – culturas de estatuto adquirido e culturas de estatuto atribuído.

A distância ao poder refere-se ao grau em que indivíduos, grupos ou sociedades aceitam as desigualdades (por exemplo, desigualdades de poder, estatuto, riqueza) como inevitáveis, legítimas ou funcionais. Por outras palavras, “the extent to which less powerful members of institutions and organisations within a country expect and accept that power is distributed unequally. Institutions are the basic elements of society, such as the family, the school (from primary school to university), and the community; organisations are the places where people work” (Hofstede/Hofstede/Minkov 2010, p. 61).

Em culturas de alta distância ao poder, as pessoas acreditam que as desigualdades entre os membros da sociedade são esperadas e desejadas. Nas organizações, a hierarquia reflete as disparidades nas condições de vida entre os níveis mais altos e os níveis mais baixos. As relações de poder são paternalistas e autocráticas. As culturas de alta distância ao poder valorizam o estatuto e a antiguidade. O estatuto é, sobretudo, atribuído e baseado em fatores como género, raça, estatuto social dos pais, origem familiar e origem étnica. Pelo contrário, em culturas de baixa distância ao poder, as pessoas acreditam que as desigualdades entre os membros da sociedade devem ser minimizadas. A hierarquia nas organizações traduz-se numa desigualdade de papéis, estabelecida por conveniência. As culturas de baixa distância ao poder lutam mais pela competência e por um estilo consultivo. O estatuto é, principalmente, alcançado e baseado no mérito, refletindo competências, capacidades e esforços

personais (Trompenaars/Hampden-Turner 1998; Hofstede/Hofstede/Minkov 2010; Daniels/Greguras 2014).

Dentro do sistema de Ensino Superior, as questões de hierarquia, poder e competências são de grande importância. As universidades são hierárquicas e baseadas em muitas relações de dependência (estudantes de professores, professores de reitores, reitores de autoridades superiores, estudantes e professores da administração). Quando *staff* e estudantes de culturas de alta distância ao poder e de baixa distância ao poder interagem, podem ocorrer mal-entendidos e incidentes críticos. Um exemplo de tal situação é descrito no incidente crítico “*Estudante Zangado (AT)*”. A funcionária austríaca pertence a uma cultura de baixa distância ao poder, na qual o estatuto se baseia nas competências e no cargo ocupado. Ela era responsável pelos exames dos/as estudantes, pelo que estava numa posição de ‘poder’ para gerir os requisitos para o exame *Studieneingangs-und Orientierungsphase (STEOP)*. Ela tinha um cargo oficial na universidade para lidar com estes requisitos formais. O estudante egípcio representa uma cultura de alta distância ao poder, na qual o estatuto é atribuído com base na idade e no sexo. O estudante era muito mais velho do que a funcionária. Por conseguinte, era um desafio para ele assumir que uma mulher mais jovem é competente para lidar com a sua questão e tem um estatuto mais elevado do que o dele nesta situação particular.

Em culturas de alta distância ao poder, o processo educativo é altamente personalizado: o que é transmitido não é tido como uma “verdade” impessoal, mas sim como a sabedoria pessoal do professor. Os professores são vistos como “gurus”. A qualidade da aprendizagem depende da excelência do professor e os professores devem tomar todas as iniciativas. Por outro lado, em culturas de baixa distância ao poder, os professores são especialistas que transmitem “verdades” e “factos” que existem independentemente dos professores. A qualidade da aprendizagem depende da comunicação bidirecional e da excelência dos estudantes. Os professores esperam iniciativas por parte dos alunos na aula (Hofstede/Hofstede/Minkov, 2010). A título de exemplo, uma estudante russa (que representava um nível de distância ao poder superior ao dos seus colegas franceses) ficou surpreendida por os colegas terem decidido deitar-se no chão ou sentar-se livremente no espaço em frente do professor durante a aula. Para ela, esta falta de manifestação de autoridade (estatuto) implicava que o professor não seria meritório de autoridade e, ao mesmo tempo, que não detinha conhecimento suficiente para o transmitir (“*Sentar no chão (FR)*”).

Da mesma forma, o professor francês, que representa uma cultura de alta distância ao poder, identificou uma aluna que não parecia interessada na aula e disse-lhe para sair. Na sua perspetiva, o seu papel é educar e ajudar a aluna a perceber que esta aula não era adequada para ela. Ao mesmo tempo, o facto de a aluna estar concentrada no seu telefone em vez de ouvir a aula foi, na sua perspetiva, uma falta de respeito pela autoridade do professor (“*Vai para casa! (FR)*”).

Em culturas de alta distância ao poder, os estudantes só falam quando convidados a participar. Enquanto que em culturas de baixa distância ao poder, os estudantes esperam ser tratados como iguais e assumem que a comunicação deve estar em pé de igualdade. Portanto, num dos incidentes, uma estudante americana ficou surpreendida quando o professor se apresentou, não dando de seguida a palavra aos/às estudantes para fazerem o mesmo. Uma vez que foi o seu primeiro dia de aulas no

programa de mestrado, a estudante esperava ser tratada de uma forma diferente e individual, uma vez que era estudante de pós-graduação (“*Não há apresentações (AT)*”).

Em todas as culturas, os estudantes devem dirigir-se aos professores com respeito. No entanto, em algumas culturas, como Portugal, Polónia ou Áustria, o uso de títulos profissionais é essencial. Assim, os/as estudantes portugueses ficaram chocados/as quando a sua colega brasileira se dirigiu ao professor pelo primeiro nome, em vez de usar primeiro o título profissional (“*Tratamento académico (PT)*”).

3.3. Incidentes Críticos sobre Hierarquia

Tabela Síntese

Título	País	Narrador/a	Nacionalidade da outra pessoa	Situação	Tópicos
Tratamento académico	Portugal	Estudante internacional	Brasil	Sala de aula (sem aula a decorrer)	Hierarquia
Estudante zangado	Áustria	Funcionária da universidade	Egito	Reunião individual	Hierarquia/ género
Sentar no chão	França	Estudante internacional	Rússia	Aula	Hierarquia
Vai para casa!	França	Estudante internacional	China	Aula	Hierarquia
Não há apresentações	Áustria	Estudante internacional	EUA	Aula	Hierarquia (Tópico principal: comunicação verbal)

3.4. Referências

Daniels, M.A./Greguras, G.J. (2014): Exploring the Nature of Power Distance: Implications for Micro- and Macro-Level Theories, Processes, and Outcomes. *Journal of Management*, Vol. 40(5), pp. 1202–1229.

Hofstede, G./Hofstede, G. J./Minkov, M. (2010): *Cultures and organisations. Software of the mind. Revised and Expanded 3rd Edition*. New York: McGraw-Hill.

Hofstede, G. (1980): *Culture’s Consequences. International Differences in Work-Related Values*. Beverly Hills, California: Sage Publications.

Trompenaars, A./Hampden-Turner, C. (2012): *Riding the waves of culture: understanding cultural diversity in global business*. New York: McGraw Hill.

4. Identidade

Vera Varhegyi (Elan Interculturel, França)

4.1. Porquê abordar o conceito de Identidade e o que significa realmente “Identidade”?

Antes de começarmos a discussão sobre a identidade, gostaríamos de pedir ao/à leitor/a que fizesse uma pausa e escrevesse oito respostas à pergunta “Quem sou eu?”. Dê uma vista de olhos à sua lista. Algumas das respostas irão, provavelmente, referir-se a características que o/a tornam único/a, representam os seus traços pessoais e refletem o seu percurso de vida (por exemplo, “Sou curioso/a”, “Sou um/a aventureiro/a”, etc.). Outras respostas irão representá-lo/a em relação a outra pessoa: “Sou mãe”, “uma companheira”, “um bom amigo”, etc. Finalmente, algumas respostas referir-se-ão a grupos e comunidades de que é membro: “Sou migrante”, “Sou mulher”, “Sou ateu”, etc. Juntos, estes três tipos de declarações compõem o mosaico de quem somos, a nossa identidade. Aqui está uma definição mais concisa, de Vignoles et al. (Vignoles 2011, p. 3): “Identity consists of the confluence of the person’s self-chosen or ascribed commitments, personal characteristics, and beliefs about herself; roles and positions in relation to significant others; and her membership in social groups and categories (including both her status within the group and the group’s status within the larger context); as well as her identification with treasured material possessions and her sense of where she belongs in geographical space.”

Claramente, há muitas respostas possíveis à questão “quem somos nós”, a todos os níveis. Isto significa que cada indivíduo é caracterizado por uma multiplicidade de identidades. Além disso, será que a sua lista seria a mesma se a reescrevesse enquanto estivesse de férias num continente diferente? Ou se tivesse de migrar para um país desconhecido cuja língua não fala? Provavelmente, não. Na soma de todas as nossas identidades, diferentes situações tornam algumas características mais salientes: sentimo-nos mais como mulher numa festa entre homens e sentimo-nos mais como um psicólogo social numa conferência em que todos os outros são clínicos. Esta abertura ao contexto externo já aponta para o facto de a identidade ser sensível a mudanças no nosso ambiente cultural, como no contexto da mobilidade internacional, por exemplo.

A identidade dá-nos o sentido de quem somos, um sentido de continuidade. Mas esta “continuidade” de quem somos está em permanente negociação com o meio social, e a constância que sentimos é fruto dessa dialética contínua e da integração de novos aspetos - do outro - no *self* (Camilleri 1990). O conteúdo da identidade, que resulta desta negociação, pode referir-se ao *self* como um indivíduo único, aos papéis e relações, bem como à pertença a grupos culturais. Para os autores da teoria do processo de identidade, esta negociação segue um certo número de princípios ou motivos que tentamos satisfazer através dos processos de construção da identidade:

1. *Continuity across time and situation (continuity)*
2. *Uniqueness or distinctiveness from others (distinctiveness)*

3. *Confidence and control of one's life (self-efficacy)*
4. *A sense of personal worth or social value (self-esteem)*
5. *Belonging – maintaining feelings of closeness to and acceptance by other people* (Vignoles et al. 2002; Vignoles et al. 2006)
6. *Meaning – finding significance and purpose in one's life* (Vignoles et al. 2002; Vignoles et al. 2006)
7. *A psychological coherence motive – establishing feelings of compatibility among one's (interconnected) identities* (Jaspal and Cinnirella 2010)

(Bardi et al. 2014, p. 176)

A nossa capacidade de satisfazer estes princípios não é independente do ambiente externo: recém-chegado/a a uma nova universidade como estudante internacional, as hipóteses de sentir “pertença” são reduzidas, temos de redefinir as identidades que me podem ajudar a criar conexão com os/as novos/as colegas. Breakwell (1988) fala de ameaças à identidade para denotar situações em que os processos de construção da identidade não conseguem satisfazer os motivos por detrás da identidade. A pertença não é o único princípio que pode ser ameaçado durante a mobilidade internacional dos estudantes.

Primeiro, iremos explorar se existem diferenças transculturais nas formas de nos relacionarmos com a identidade e, depois, veremos como o contacto e a adaptação interculturais afetam a identidade. Na verdade, não há “experiência de choque cultural” que não afete as identidades dos/as protagonistas. Mas alguns incidentes concentram-se precisamente em questões relacionadas com a identidade. Utilizaremos estes incidentes para ilustrar os conceitos-chave e, no final da secção, teceremos algumas conclusões e possíveis estratégias que poderão ajudar a evitar a escalada de conflitos e ressentimentos baseados na identidade.

4.2. Diferenças transculturais na construção da Identidade

A orientação individualista versus orientação coletivista (ou de identidade interdependente) é provavelmente a característica mais estudada sobre diferenças interculturais. O que significa esta distinção? Se voltarmos à nossa pergunta “Quem sou eu?”, espera-se que os membros de culturas individualistas apresentem mais respostas individuais, enquanto que as pessoas com orientação coletivista se definirão mais em termos de relações e de pertença a grupos. Na definição de Hofstede: “Individualism, can be defined as a preference for a loosely-knit social framework in which individuals are expected to take care of only themselves and their immediate families. Its opposite, Collectivism, represents a preference for a tightly-knit framework in society in which individuals can expect their relatives or members of a particular in-group to look after them in exchange for unquestioning loyalty. A society's position on this dimension is reflected in whether people's self-image is defined in terms of ‘I’ or ‘we’” (Hofstede 2020). Há evidências significativas para tal distinção que, como toda a generalização estatística, não se aplicará a todos os indivíduos.

Como pode esta diferença desencadear um choque cultural? Colocar as necessidades individuais atrás do que é melhor para a comunidade aparece, frequentemente, como uma ameaça para os individualistas, cujo foco é a autonomia do indivíduo. O incidente “*Raparigas protegidas (AT)*” destaca a surpresa do narrador ao observar que as colegas de turma iranianas têm um acompanhante, enviado pela comunidade para salvaguardar o respeito das regras e valores da sua cultura durante o convívio pelos bares. A nossa orientação identitária também tem um impacto na forma como nos comportamos nos conflitos: “(...) in conflict situations, collectivists are primarily concerned with maintaining relationships with others, whereas individualists are primarily concerned with achieving justice” (Ohbuchi, citado em Triandis 2002, p. 139).

4.3. Desafios Específicos da Dinâmica da Identidade na Mobilidade de Estudantes Internacionais:

4.3.1. Expectativa perante a Mudança de Identidade e a Ameaça à Continuidade

A tradicional conceptualização das mudanças de identidade na nova universidade anfitriã previa um processo de transformação bastante linear, em que os novos estudantes internacionais perdem lentamente as suas características distintivas à medida que adquirem os padrões do novo ambiente cultural. Este processo é frequentemente referido como “aculturação”. O modelo proposto por Berry (por exemplo, 1994) é, provavelmente, o mais citado neste domínio. Ele distingue quatro “estratégias de aculturação” diferentes – assimilação, marginalização, separação e integração –, seguindo a interação de duas dimensões: a continuidade da identidade cultural original e o envolvimento com a identidade cultural do grupo dominante. Por exemplo, a estratégia de assimilação baseia-se na adesão à identidade cultural local, combinada com o abandono da identidade original.

Estudos mostram que a situação é muito mais complexa (ver Bhatia/Ram 2001). As pessoas negociam as suas identidades a vários níveis e desenvolvem um sistema especial de identidade, por vezes demonstrando criatividade cultural para colmatar contradições. Em “*Raparigas protegidas (AT)*”, um grupo de estudantes iranianas aceita juntar-se aos colegas num convívio pelos bares, mas são acompanhadas por um homem da sua cultura. No entanto, constata-se que persiste no senso comum a ideia de que a mudança de identidade é “linear” e “progressiva”, aumentando as expectativas em relação aos membros das minorias – e, como vemos, até em relação aos estudantes internacionais. Na situação “*Presentes de Natal para todos/as (AT)*”, uma estudante oferece presentes a todos/as os/as colegas de turma, mesmo ao colega muçulmano, assumindo que ele ter-se-á habituado a esta prática.

Por vezes, a falta de adaptação é interpretada como resistência em relação à cultura de acolhimento. Ao mesmo tempo, os membros de minorias podem entender e viver essa expectativa como uma forma de opressão e discriminação, que não lhes dá autonomia para manter a sua identidade cultural. Para Schwartz, a expectativa de assimilação do outro está ligada a “symbolic threats that the presence of cultural minorities can pose to cultural majority members”. Esta é uma ameaça do mesmo teor da ameaça à continuidade, mas desta vez da identidade cultural da maioria (Schwartz et al. 2014).

4.3.2. Ameaça ao Valor Positivo, Reconhecimento

Em “The Demand for Dignity and the Politics of Resentment”, Fukuyama explora como “Thymos”, a “part of the soul that craves recognition of dignity” (Fukuymama 2018, p. 12) está subjacente a grande parte das dinâmicas de identidade que ocorrem na política atual em todo o mundo. Na teoria do processo de identidade, este conceito está ligado ao motivo da autoestima, na teoria da identidade social, à necessidade de uma identidade positiva. Esta necessidade parece estar subjacente à grande maioria dos incidentes ligados à identidade, onde os narradores enfrentam uma falta de respeito e reconhecimento por algumas das suas identidades. Por vezes, isto acontece aparentemente sem intenção (como no incidente “*Maomé (AT)*”) e, noutras vezes, a malevolência dos perpetradores parece explícita (“*Piadas sobre o Holocausto (DE)*”). A ameaça à necessidade de ter identidades positivas desencadeia, irrevogavelmente, sentimentos negativos: no incidente “*Maomé (AT)*” é utilizada uma palavra com conotações negativas para se fazer referência aos muçulmanos. Em “*Os chineses comem cães (FR)*”, um grupo social é associado a um hábito potencialmente repugnante, enquanto que “*Piadas sobre o Holocausto (DE)*” associa uma identidade nacional a uma parte muito negativa da história. “*Distorcer a língua (PT)*” revela o estatuto inferior da língua brasileira em Portugal e, por conseguinte, da identidade brasileira aos olhos dos estudantes portugueses.

Episódios repetidos deste não-reconhecimento ou de desacreditação da identidade podem resultar numa identidade social negativa. Nestes casos, a “consciência do estigma” (Pinel 2002) pode desenvolver-se: quando uma identidade está “carregada” de representações negativas, e o indivíduo possivelmente já experimentou vários estereótipos, preconceitos, atos de discriminação, está “preparado” para interpretar o comportamento dos outros como mais uma experiência de preconceito e discriminação. Esta consciência de estigma pode explicar a reação muito intensa do estudante muçulmano no incidente “*Bolo de vinho tinto (AT)*”.

4.3.3. Outros Motivos de Ameaça

Outros incidentes ilustram como podem surgir outros motivos de ameaça da identidade do estudante internacional:

- *Pertença*: o incidente “*Nós e eles (PT)*” destaca como os estudantes locais criam duas categorias distintas, negando aos estudantes internacionais um sentido de pertença à turma. A situação “*De onde és? (DE)*” ilustra como esta pergunta aparentemente inofensiva posiciona o interlocutor fora da população maioritária.
- *Diferenciação*: pelo contrário, em “*Presentes de Natal para todos/as (AT)*”, a identidade religiosa do estudante muçulmano não é reconhecida.
- *Autoeficácia*: no incidente “*Vai para casa! (FR)*”, a competência da estudante é questionada num episódio de humilhação pública.
- *Continuidade*: o incidente “*O Beijo (FR)*” ilustra como a incapacidade de reciprocidade adequada num ritual de saudação (o de receber e dar um beijo na bochecha) quebra a autoperceção do narrador como um parceiro de interação cordial.

4.4. Caminhos para Soluções: Como Prevenir e Gerir Conflitos de Identidade no Ensino Superior com Estudantes Internacionais

Os incidentes mostram como a mobilidade internacional e, mais amplamente, a diversidade cultural estimulam e afetam as identidades, tanto dos estudantes internacionais, como locais. Salientam a flutuação drástica de certos aspetos de identidade, que tornam algumas identidades mais disponíveis, e retraindo outras (Vignoles et al 2011), e afetam a capacidade das pessoas para satisfazer os motivos por detrás das identidades, em particular o valor positivo. Ignorar estas dinâmicas, fingindo que não têm implicações, num paradigma *identity-blind*¹ (cego à identidade/ sem olhar à identidade/ indiferente ou neutro em relação à identidade), pode não ser uma opção plausível, pois deixa as tensões latentes, sem tratamento, a escalar de forma invisível. Propomos substituir a abordagem “*identity-blind*” por uma estratégia “*identity-fair*” (justo em relação à identidade), que reconhece e dá visibilidade às múltiplas identidades presentes na sala de aula, sem as tornar rígidas e sem encerrar os/as alunos/as nas suas identidades separadas. Uma forma suave de “política de identidade” poderia ajudar os/as estudantes e as faculdades a garantir o reconhecimento das identidades de todos/as, em particular as identidades que estão sob a ameaça de representações negativas, reconhecendo, por exemplo, as particularidades das experiências dos/as estudantes de origens não ocidentais, não europeias, as interseções de etnia, género, orientação sexual ou classe económica. Damos ênfase a formas “suaves” em oposição a formas rígidas de política de identidade e do politicamente correto, porque, no seu esforço para criar espaços seguros e a proteção de identidades vulneráveis, e protegendo-as da opressão, correm o risco de reforçar a separação, reduzindo identidades naturalmente múltiplas a narrativas de uma história única, o que pode acabar por reduzir os espaços de diálogo e negociação.

Considerando formações de acompanhamento, uma sessão sobre os desafios da aculturação e adaptação poderia destacar as diferentes necessidades relacionadas com a identidade, cuja realização é desafiada em episódios de mobilidade internacional de estudantes. A consciência da multiplicidade de necessidades pode ajudar os/as estudantes internacionais a antecipar o stress da aculturação e promover o desenvolvimento de estratégias adaptativas para o enfrentar.

¹ “Identity-blind” é um termo cunhado pelo autor, aludindo à ideologia colour-blind dos anos 60, que enfatiza que a “raça” ou a cor não importam.

4.5. Incidentes Críticos sobre Identidade:

Tabela Síntese:

Título	País	Narrador/a	Nacionalidade da outra pessoa	Situação	Tópico
Uma mulher num cargo elevado	Alemanha	Diretora de Departamento, Alemanha	Egípcia	Reunião individual	Ameaça à continuidade
Filmes Africanos	Portugal	Estudante de Moçambique	Portuguesa	Aula	Ameaça à identidade positiva
Ser estereotipado	Portugal	Estudante, brasileiro	Norueguesa	Aula	Ameaça ao reconhecimento
Os chineses comem cães	França	Estudante, chinesa	Francesa	Aula	Ameaça à identidade positiva
Presentes de Natal para todos/as	Áustria	Estudante, austríaca	Egípcia	Aula	Ameaça à diferenciação
Distorcer a Língua	Portugal	Estudante, brasileira	Portuguesa	Aula	Ameaça à identidade positiva
Vai para casa!	França	Estudante, chinesa	Francesa	Aula	Ameaça à identidade positiva
Piadas sobre o Holocausto	Alemanha	Estudante, alemão	Francesa, Arménia	Cantina	Ameaça à identidade positiva
Colega de apartamento barulhenta	Áustria	Estudante, austríaca	Italiana	Espaço comum (residência de estudantes)	Individualismo vs coletivismo
Maomé	Áustria	Estudante, turca	Austríaca	Aula	Ameaça à identidade positiva
Raparigas protegidas	Áustria	Estudante, austríaco	Iraniana	Espaço público	Expectativa de aculturação / individualismo vs coletivismo
Bolo de vinho tinto	Áustria	Estudante, suíça	Kosovar	Aula	Expectativa de aculturação
Mulher silenciosa	Alemanha	Funcionária, alemã	Marroquina	Reunião individual (escritório)	Expectativa de aculturação
O Beijo	França	Estudante, senegalês	Francesa	Corredor da Universidade	Ameaça à auto-eficácia
Tratamento académico	Portugal	Estudante, brasileira	Portuguesa	Aula	Expectativa de aculturação

Título	País	Narrador/a	Nacionalidade da outra pessoa	Situação	Tópico
Nós e eles	Portugal	Estudante, brasileira	Portuguesa	Aula	Colonialismo, diversidade, segregação dos estudantes estrangeiros
Vais cozinhar para mim!	Polónia	Funcionária (assistente dos/as estudantes), polaca	Saudita	Dormitório dos/as estudantes	Ameaça à continuidade
De onde és?	Alemanha	Funcionária (identidade multicultural)	Alemã	Entrevista de emprego	Ameaça à pertença

4.6. Referências

Bardi, A./ Jaspal, R. / Polek, E. / Schwartz, S. (2014): Values and Identity Process Theory. Theoretical integration and empirical interactions. In: Jaspal, R./Breakwell, G. (Eds.): Chapter 6: Identity Process Theory: Identity, social Action and social change. Available under: https://www.researchgate.net/publication/274068769_Values_and_Identity_Process_Theory_theoretical_integration_and_empirical_interactions, last accessed: 30.01.2020

Breakwell, G. (1988): Strategies adopted when identity is threatened. In: Revue Internationale de Psychologie Sociale 1, pp. 189-203

Berry, J.W. (1994): Acculturation and psychological adaptation. In: Bouvy, A.M et al. (Eds.): Journeys into cross-cultural psychology, pp.129-141

Bhatia, R. (2001): Rethinking 'acculturation' in relation to diasporic cultures and postcolonial identities. In: Human Development, Vol. 44, pp 1-18

Camilleri, C. (1998): Identite et gestion de la disparité culturelle. In: Camilleri C. et al (Eds.): Stratégies identitaires Paris: PUF, pp. 85-110.

Hofstede, G. (2020): Hofstede Insights. Consulting. Training. Certification. Tooling. Compare Countries. Available under: <https://www.hofstede-insights.com/models/national-culture/>. Last accessed on: 29.01.2020

Fukuyama, F. (2018): Identity. The Demand for Dignity and the Politics of Resentment. New York: Farrar, Straus and Giroux

Pinel, E.C. (2002): Stigma Consciousness in Intergroup Contexts. The Power of Conviction Journal of Experimental Social Psychology 38 (2), March 2002, pp. 178-185

Schwartz, S./Vignoles, V./Brown, R./ Zagefka, H. (2014): The Identity Dynamics of Acculturation and Multiculturalism. Situating Acculturation in Context In: Hong, Y. Y./ Benet-Martinez V. (Eds.): Handbook of Multicultural Identity. Oxford: Oxford University Press. Available under: https://www.researchgate.net/publication/279409775_The_Identity_Dynamics_of_Acculturation_and_Multiculturalism_Situating_Acculturation_in_Context, last accessed on: 29.04.2020

Vignoles, V.L./Schwartz, S.J./Luyckx, K. (2011) Introduction: Toward an Integrative View of Identity. In: Schwartz, S./Luyckx, K./Vignoles, V. (Eds.): Handbook of Identity Theory and Research. New York, NY: Springer-Verlag, pp. 1-27. Available under: <https://www.springer.com/gp/book/9781441979872>, last accessed on: 30.01.2020

5. Perceção do Tempo

Anna Maria Migdał (Academia de Ciências Sociais - SAN, Polónia)

5.1. Introdução: Por que é que o tempo é relevante?

O tempo é um aspeto integral da vida humana e desempenha um papel crucial na vida de cada estudante. O uso do tempo pelos/as estudantes das Instituições de Ensino Superior está relacionado com as suas rotinas e atividades diárias. A abordagem dos/as estudantes ao tempo e à gestão do tempo pode afetar o seu nível de stress, uma vez que precisam de dar resposta quer às suas tarefas, como às suas realizações pessoais. Precisam de repartir o tempo entre todas as suas necessidades e obrigações e fazer uma gestão eficiente para cumprir os prazos das tarefas, exames, etc. Esta demanda pode tornar-se mais difícil quando os/as estudantes vivem e estudam numa cultura diferente. Quando pensamos nos/as estudantes internacionais e na sua adaptação a um novo ambiente educacional, é importante compreender como é que o tempo é percebido na cultura de acolhimento. É também essencial compreender como é a perceção do tempo por parte das pessoas com quem vão interagir durante o processo de estudo. Surgem muitas questões. Como é que as pessoas percebem o tempo? O que significa chegar a tempo? As pessoas concentram-se numa coisa de cada vez ou fazem muitas coisas ao mesmo tempo?

5.2. Diferenças Culturais na Perceção do Tempo

Há duas questões principais que gostaríamos de abordar aqui:

- Diferenças culturais na abordagem ao tempo;
- Diferenças culturais na gestão do tempo.

5.2.1. Diferenças culturais na abordagem ao Tempo

As culturas lidam com o tempo de forma diferente e os antecedentes culturais dos indivíduos têm um impacto significativo na sua conceção de tempo. De entre as principais tipologias de culturas, baseadas em dimensões relacionadas com o tempo, podemos enumerar:

- E.T. Hall (1959; 1973) - Culturas monocrónicas e policrónicas;
- Kluckhohn e Strodtbeck (1961) - Culturas orientadas para o passado, o presente e o futuro;
- R.D. Lewis (2018) - Culturas linear-ativa, multi-ativa e reativa.

Devido à natureza da experiência educacional, bem como à sua utilidade, o foco será colocado no primeiro modelo. Nas culturas monocrónicas, as pessoas assumem os compromissos de tempo (prazos, horários) de forma séria e aderem fielmente aos planos estabelecidos. Para elas, tempo é dinheiro, pontualidade é essencial e a falta de pontualidade representa uma falta de respeito. Por outro lado, as pessoas de culturas policrónicas consideram os compromissos de tempo como um objetivo a ser

alcançado, se possível. Consideram que o envolvimento pessoal e a conclusão das tarefas estão acima das exigências dos horários pré-estabelecidos. Mudam os planos com frequência e facilidade e têm uma abordagem mais descontraída à pontualidade (Arman & Adair 2012; Bluedorn, Kaufman-Scarborough & Lane 1992; Fulmer, Crosby & Gelfand 2014; Hall 1973; M. J. Nonis, Teng, & Ford 2005).

No Ensino Superior, a abordagem ao tempo é de grande importância. Quando os/as estudantes que representam estas duas abordagens ao tempo precisam de trabalhar em conjunto, podem ocorrer mal-entendidos e incidentes críticos. Um exemplo é descrito no incidente crítico *“Uma hora atrasado para a apresentação (PL)”*, em que um estudante indiano (que estava atrasado) representava a cultura policrónica, na qual a conclusão das tarefas é mais importante do que a pontualidade. Foi à aula e estava pronto para apresentar, pelo que não conseguia compreender por que é que os/as colegas do seu grupo de trabalho estavam zangados com ele. Outros membros do grupo (estudantes da Polónia e da Ucrânia) eram de culturas monocrónicas e atribuíam mais valor à pontualidade. Na sua opinião, a falta de pontualidade representa uma falta de respeito, tanto pelo trabalho conjunto, como por eles/as. Outro exemplo é apresentado no incidente crítico *“Ser pontual (PT)”*. Uma vez que as colegas portuguesas representaram uma atitude mais policrónica em relação ao tempo e chegaram à reunião, pelo menos, 30 minutos atrasadas, a estudante iraniana sentiu-se desrespeitada. Por outro lado, quando esta deixou uma reunião inacabada devido à sua agenda e compromissos de tempo, as colegas consideraram que o seu comportamento foi pouco amigável, porque nas culturas policrónicas o tempo investido é baseado nas relações.

As diferentes abordagens ao tempo também podem ser visíveis na atitude em relação aos prazos. Um exemplo é descrito no incidente crítico *“Pode alterar o prazo? (PL)”*, em que um estudante indiano (que representava a cultura policrónica) queria fazer a sua apresentação e entregar o relatório dois dias após o prazo definido. Ele acreditava que era apenas falta de boa vontade da professora, pois ela poderia facilmente prolongar este tempo, se o quisesse. A professora polaca (que representava a cultura monocrónica) não conseguia compreender o pedido do estudante, uma vez que os prazos tinham de ser cumpridos.

5.2.2. Diferenças culturais na gestão do Tempo

Nas culturas monocrónicas, as pessoas veem o tempo como linear e separável, capaz de ser dividido em unidades, e por isso enfatizam o fazer *“uma coisa de cada vez”*. Quando uma tarefa é concluída, passam sistematicamente para a tarefa seguinte. O tempo que não é usado a trabalhar numa tarefa específica ou a trabalhar para um determinado objetivo é percebido como tempo desperdiçado. Pelo contrário, as pessoas de culturas policrónicas veem o tempo como naturalmente recorrente e, por isso, enfatizam o fazer *“muitas coisas de cada vez”*. Para elas, o tempo não pode ser desperdiçado, uma vez que objetivos vários podem ser completados ao mesmo tempo (Arman & Adair, 2012; Bluedorn, Kaufman-Scarborough & Lane, 1992; Fulmer, Crosby, & Gelfand, 2014; Hall, 1973; M. J. Nonis, Teng, & Ford 2005).

No contexto do Ensino Superior, a abordagem à gestão do tempo é de grande importância. Quando estudantes de culturas com diferentes atitudes perante esta questão estão a trabalhar em conjunto, podem ocorrer mal-entendidos. Encontramos um exemplo no incidente crítico *“Uma coisa de cada*

vez (PL)”. A líder do grupo de trabalho, polaca (de uma cultura monocrónica), considerava que todos/as deveriam concentrar-se no tema que deveria ser discutido no momento. Por conseguinte, era difícil para ela lidar com uma colega indiana que passou de um assunto para outro. Por outro lado, a estudante indiana (oriunda de uma cultura policrónica multitarefa) sentiu que os/as colegas de trabalho não apreciavam os seus esforços.

5.3. Incidentes Críticos sobre Perceção do Tempo

Tabela Síntese

Título	País	Narrador/a	Nacionalidade da outra pessoa	Situação	Tópicos
Ser pontual	Portugal	Estudante internacional	Iraniana	Trabalho de grupo	Perceção do tempo
Uma hora atrasado para a apresentação	Polónia	Estudante local	Indiana	Aula	Perceção do tempo
Pode alterar o prazo?	Polónia	Professora	Indiana	Reunião individual	Perceção do tempo
Uma coisa de cada vez	Polónia	Estudante local	Indiana	Trabalho de grupo	Perceção do tempo

5.4. Referências

Arman, G./Adair, K. (2012): Cross-cultural differences in perception of time: Implications for multinational teams. *European Journal of Work & Organizational Psychology* 21 (5), pp. 657-680.

Bluedorn, A.C./Kaufman-Scarborough, C.F./Lane P.M. (1992): How Many Things Do You Like to Do at Once? An Introduction to Monochronic and Polychronic Time. *Academy of Management Executive*, 6(4), pp. 17-26.

Fulmer, C. A./Crosby, B./Gelfand, M. J. (2014): Cross-cultural perspectives on time. In: A. J. Shipp/Y. Fried (Eds.): *Current issues in work and organizational psychology. Time and work*, Vol. 2. How time impacts groups, organizations and methodological choices, pp. 53–75. New York, London: Psychology Press. Tylor and Francis Group.

Hall, E. T. (1973): *The silent language*. Reissued ed. Garden City, N.Y.: Doubleday.

Kluckhohn, F. R./Strodtbeck, F. L. (1961): *Variations in value orientations*. Evanston, IL: Row, Peterson.

Lewis, R.D. (2018): *When cultures collide*. 4th ed. London: Nicholas Bealey Publishing.

Nonis, S. A./Teng, J. K./Ford, C. W. (2005): A cross-cultural investigation of time management practices and job outcomes. *International Journal of Intercultural Relations*, 29 (4), pp. 409-428.

6. Género

Beate Hörr (Universidade Johannes Gutenberg Mainz, Alemanha)

6.1. Introdução ao Género

É surpreendente: Os antecedentes culturais, sociais, étnicos e linguísticos dos/as estudantes internacionais têm sido reconhecidos como fatores influenciadores das motivações, expectativas, experiências e resultados daqueles/as que estudam no estrangeiro. No entanto, a revisão deste importante conjunto de literatura sobre estudantes internacionais revela um “ponto cego” sobre o género em relação à experiência estudantil internacional (Boey 2014, p. 1). Este “ponto cego” é espantoso, considerando que a participação de estudantes internacionais do sexo feminino na mobilidade estudantil tem sido extensa, desde a expansão do setor da educação internacional a nível mundial.

Este texto baseia-se nos/as autores/as indicados/as nas referências bibliográficas, tendo em conta as suas perspetivas e declarações. Contudo, existe uma grande variedade de literatura adicional sobre género e interculturalidade.

A taxa de matrículas de mulheres no Ensino Superior a nível mundial aumentou quase duas vezes mais rapidamente do que a taxa de matrículas de homens nas últimas quatro décadas, principalmente devido ao aumento da equidade e do acesso, ao aumento do potencial de rendimento e ao imperativo internacionalmente reconhecido de reduzir o fosso entre os géneros, em todos os níveis de ensino. As mulheres constituem agora a maioria dos/as estudantes do Ensino Superior em 114 países, enquanto os homens superam as mulheres em 57 países. Apesar deste progresso, tem-se observado que a participação das mulheres nos níveis académicos mais elevados (principalmente ao nível do doutoramento) diminuiu e fica atrás da dos homens. Relativamente à obtenção do diploma de bacharelato, as mulheres atingiram a paridade com os homens; a obtenção do diploma de mestrado também tende para ser maior nas mulheres do que nos homens, com 56 por cento dos/as estudantes de pós-graduação a serem mulheres, enquanto apenas 44 por cento são estudantes do sexo masculino. No entanto, as taxas mudam ao nível do doutoramento, uma vez que os homens têm mais probabilidades de obter o grau de doutor do que as mulheres (56% vs. 44%), com algumas exceções, tais como os países da América Latina e das Caraíbas.

A par com o aumento, a nível global, do número de mulheres inscritas no Ensino Superior, também a sua participação na mobilidade académica global aumentou, embora a um ritmo lento: 48% das mulheres frequentavam o Ensino Superior no estrangeiro em 2012, em comparação com 44% em 1999. Embora grande parte do crescimento tenha resultado de uma maior paridade de género em todo o mundo, a maior presença das mulheres no ensino internacional também pode ser atribuída a programas de bolsas de estudo e de bolsas de estudo direcionadas, que oferecem oportunidades às mulheres, e outros grupos sub-representados, de prosseguirem estudos avançados fora dos seus países de origem.

Embora as estudantes do sexo feminino constituam atualmente a maioria dos/as estudantes do Ensino Superior em 114 países, e metade delas participem em programas de mobilidade internacional,

a experiência demonstra que o género continua a ser uma questão importante nos conflitos interculturais. Quando o pessoal das Instituições de Ensino Superior ou estudantes provenientes de diferentes culturas comunicam, podem ocorrer atritos causados por diferentes tradições de género ou porque os diferentes estereótipos de género são postos em causa.

O género afeta e, de facto, permeia os conflitos a nível intercultural, social e individual. Compreender o papel do género nos conflitos interculturais é possível através de uma análise dos níveis individual, interacional e social.

No contexto da mobilidade internacional de estudantes (e de pessoal), o género é visto como uma categoria estrutural. Isto significa que todos os sistemas sociais, culturais, políticos e de estabelecimento de normas são genderizados nas suas estruturas formais e informais. A masculinidade como dominância e a feminilidade como subordinação ainda são reforçadas, quer simbolicamente, quer na realidade.

O modo como os papéis de género são concretamente formados depende do contexto cultural (no sentido de *“doing gender”*, Oeste/Zimmerman 1987). As mulheres ainda são consideradas no seu papel de reprodutoras. O género cria diferenças de estatuto.

O género refere-se à forma como o género é geralmente interpretado e vivido, ou como deve ser vivido, numa cultura específica, numa situação histórica específica. O género compreende a cultura, o estrato e o meio específico de normalização dos planos de vida e dos padrões de comportamento.

O género pode ser visto de várias perspetivas, incluindo a partir destas três disciplinas científicas que lidam regularmente com o género:

- Antropologia cultural etnológica: variação cultural da classificação de género (quantos géneros concebemos) e sua representação (que características, normas associamos a cada género), ritualização (como as pessoas de diferentes géneros se devem comportar, a orquestração das suas relações);
- Historiografia: Mudança e contexto da diferenciação de género;
- Sociologia: O género como construção sociocultural.

Neste contexto, seguindo a terceira perspetiva (Sociologia), o género é, sobretudo, entendido como um constructo social (*“Doing gender”*, West/Zimmerman 1987), ou como construção social, seguindo particularmente as teorias de Judith Butler (*Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*, 1990).

6.2. Sete Elementos do Género como Constructo Social

O que queremos dizer quando descrevemos o género como socialmente construído? Há sete elementos do género como construção social (West/ Zimmerman 1987; Hirschauer 2017):

1. Classificação do Sexo: A taxonomia do género inclui classificações biológicas de uma série de características sexuais, que se desenvolvem ao longo da vida. O nível puramente biológico das classificações inclui os cromossomas, que - de um ponto de vista meramente biológico - classificam as anomalias cromossómicas do sexo feminino e as anomalias cromossómicas do sexo masculino. Fenómenos como a intersexualidade ou a transsexualidade também se enquadram aqui.
2. Perceção de Género: Uma perceção cheia de preconceito procura sinais de género, na medida em que os observadores assumem uma perspetiva de género.
3. Apresentação do Género: Apresentação do género, ou expressão do género, é a aparência exterior, linguagem corporal e comportamento geral, categorizada pela sociedade sob o binário de género. Características, normas e valores internalizados também integram esta apresentação.
4. Genderização de sinais e artefactos: Os exemplos mais conhecidos desta genderização de sinais são os sinais utilizados nas casas de banho para homem  e mulher .
5. Diferenciar o Género dentro de Estruturas Sociais: A construção social do género é uma teoria validada pelo feminismo e pela sociologia, sobre o funcionamento do género e as diferenças de género nas sociedades. De acordo com esta perspetiva, a sociedade e a cultura criam papéis de género, e estes papéis são prescritos como o comportamento ideal ou apropriado para as pessoas de um determinado sexo.
6. A Atribuição de Género (nomes, convenções sociais, áreas e artefactos segregados, escolhidos em função do nosso sexo / género) é a determinação do sexo de uma criança à nascença. Na maioria dos nascimentos, um parente, a parteira, enfermeira ou o médico inspecionam os órgãos genitais quando o bebé nasce e o sexo é atribuído, sem expectativa de ambiguidade.
7. Construção cultural do sexo biológico: As expectativas sobre atributos e comportamentos apropriados a mulheres ou homens e sobre as relações entre mulheres e homens - por outras palavras, género - são moldadas pela cultura. As identidades e relações de género são aspetos críticos da cultura, porque moldam a forma como a vida diária é vivida na família, mas também na comunidade em geral e no local de trabalho.

Ao nível social, um mundo dominado pelos homens é caracterizado pela discriminação histórica das mulheres e pela injustiça reproduzida nas instituições e pelas ideologias. As suposições sobre a superioridade masculina prevalecem até aos dias de hoje no hemisfério ocidental. As experiências de vida em que se baseiam as reivindicações das ideologias dominantes são as dos homens, e não as das mulheres. O patriarcado, tal como as ditaduras, controla a realidade. Mulheres e homens são socializados dentro de expectativas rígidas de género. Instituições como a igreja, a família e a lei reproduzem estes preconceitos em normas culturais, regras e leis. As mulheres têm sido historicamente

subjugadas, política, económica e culturalmente. Este sistema institucional de opressão e injustiça cria disputas, sustenta e agrava outros conflitos e invade todas as outras interações humanas.

Ao nível interacional, há uma série de estudos que apoiam esta teoria. O género pode surgir em conflitos na forma como as pessoas envolvidas interpretam e dão sentido ao conflito. Os estereótipos de género causam problemas se o estereótipo tiver pouco a ver com as exigências de estudar ou ensinar numa Instituição de Ensino Superior.

Os incidentes críticos apresentados relativamente aos aspetos de Género podem ser analisados seguindo os sete elementos acima mencionados.

6.3. Desafios do Género na Mobilidade Internacional de Estudantes e Pessoal

No contexto da mobilidade internacional de estudantes e de pessoal de Instituições de Ensino Superior, podem ocorrer muitos mal-entendidos relativamente à diferenciação do género dentro das estruturas sociais (ver ponto 5). Um exemplo é apresentado em *“Uma Mulher nu Cargo Elevado (DE)”*, em que o problema é causado quer por um entendimento diferente da hierarquia, como por um conceito diferente de género dentro da estrutura social. O papel concreto de uma mulher líder dentro de uma Instituição de Ensino Superior não é, do ponto de vista do professor visitante, apropriado. A expectativa de apenas os homens terem permissão e capacidade para serem líderes no Ensino Superior é predominante neste incidente crítico. Algo semelhante acontece no incidente *“Estudante Zangado (AT)”*: O estudante mais velho, homem, de um país árabe, não atribuiu competência e estatuto à jovem funcionária, assistente dos/as estudantes. Além disso, poderá ter sido um desafio assumir que uma mulher mais jovem tem um estatuto mais elevado do que ele na situação em questão. E, tal como apresentado no incidente *“Escrever sobre as nossas próprias realizações (DE)”*, o respeito por uma hierarquia académica dominada por homens e o poder do pessoal académico é elevado em alguns países. Consequentemente, as mulheres arcam com duas desvantagens: como estudantes, porque se encontram num nível inferior dentro da hierarquia académica, e como mulheres.

No incidente *“Raparigas Protegidas (AT)”* um acompanhante do sexo masculino estava presente para observar as estudantes do Irão quando saíam com colegas, para garantir que não tivessem contacto indecente com outros europeus. Esta situação revela o papel dominante específico do homem (um protetor da sua honra, um tutor) e das “protegidas”, por outras palavras: mulheres reprimidas (frágeis, ingénuas, incapazes de cuidar de si próprias). Mas a interpretação da questão se as raparigas se sentem “protegidas” ou “suprimidas” é também uma questão sobre a perceção de si próprios/as e a perceção ideal de ambos, do homem e da mulher. Masculinidade e feminilidade são conceitos culturais, tal como o são os estereótipos de género (Hofstede 1998). Também, no incidente *“Vais cozinhar para mim! (PL)”*, podemos observar como os estereótipos de género aparecem como sinal de um desequilíbrio de poder entre homens e mulheres, o que tem de ser considerado como reflexo de uma perceção cultural concreta diferente, dos papéis de género e da masculinidade e feminilidade numa determinada nação (Hofstede 1998, capítulo 5: A construção cultural do género). Existe uma clara divisão entre os papéis sociais e o estatuto dos homens e das mulheres. Quando o estudante da Arábia Saudita pede a uma mulher polaca para cozinhar para ele e afirma que poderia pagar-lhe,

a mulher é reduzida ao papel de servente e de empregada de cozinha. No incidente “*Mulher Silenciosa (DE)*”, seguindo a percepção da narradora, surge a questão da igualdade entre homens e mulheres: para a consultora alemã, a estudante internacional do sexo feminino tem os mesmos direitos e deveres que os homens. Ela não está reduzida a certos papéis privados (mãe, esposa, filha, dona de casa), mas é livre e pode escolher o seu próprio modo de vida, mesmo em público.

Os incidentes críticos mencionados acontecem em diferentes contextos. Há situações que decorrem em ambiente de escritório, entre professores/as, numa situação informal e numa situação de consultoria/aconselhamento. No entanto, em cada situação, a percepção da masculinidade e da feminilidade, dos papéis de género e dos estereótipos gira em torno do poder, da hierarquia e da dominância.

Vamos aprofundar e analisar de perto as questões de género dos estudantes internacionais numa situação de aconselhamento, como no incidente “*Mulher Silenciosa (DE)*”.

Em “*Mulher Silenciosa (DE)*”, a atribuição do género (ver ponto 6) e a construção cultural do sexo biológico (ver ponto 7) são cruciais para o silêncio da mulher. De acordo com as convenções sociais, não se espera que ela fale enquanto o seu marido estiver presente, especialmente num escritório oficial de consultoria, numa Instituição de Ensino Superior. Este caso revela certas expectativas sobre as relações entre mulheres e homens - por outras palavras, sobre o género - que são moldadas pela cultura. Este incidente descreve uma situação de consultoria/ aconselhamento. Relativamente aos aspetos de género nas relações de consultoria, investigadores perceberam que as mulheres consultoras estão mais próximas dos/as seus/suas clientes, porque estabelecem contacto emocional com aqueles/as que procuram aconselhamento. A desvantagem, porém, é que os homens assumem que são menos competentes e, portanto, comportam-se em conformidade com essa assunção.

A investigação mostra que os homens alemães entram mais facilmente em contacto com os/as consultores/as e são mais suscetíveis de se abrirem com estes/as. “However, it is not certain whether this also applies to men with a different cultural background who are seeking advice, especially those from countries where women are particularly discriminated against” (Vogt 2014, p. 213). Se as mulheres aconselham homens de culturas dominadas pelos homens, isto pode dificultar o processo de aconselhamento e, em alguns casos, levar ao fracasso. As mulheres são mais sensíveis do que os homens ao contexto em que o aconselhamento tem lugar (ver página 215).

6.4. Possíveis soluções e medidas: Para uma melhor compreensão dos conceitos de género em situações de Aconselhamento em Instituições de Ensino Superior

Por vezes, um mal-entendido em situações de consultoria é muito fácil de resolver:

O exercício da sensibilidade linguística em relação à forma de se dirigir ao/à interlocutora (usando títulos e forma correta de tratamento para homens e mulheres), a velocidade e clareza de expressão podem ser muito úteis, por exemplo. Há que ter também o cuidado de utilizar uma linguagem sensível ao género, mas não de forma exagerada ou agressiva. Ao providenciar sessões de aconselhamento, temos de considerar o cenário e os antecedentes culturais. Certos comportamentos críticos de género, que incomodam o/a funcionário/a, não devem ser automaticamente vistos como uma falta de cortesia ou um ataque, mas antes enquadrados no contexto sociocultural do/a estudante internacional que recebe o aconselhamento.

A dignidade e a atitude devem ser respeitadas, mesmo que a perceção de género revele que o/a estudante internacional se comporta de acordo com um esquema de género diferente. Para evitar um juízo de valor precipitado, categorizando as pessoas (“Ele é um machista”), ter em consideração a situação particular em que os/as estudantes internacionais se encontram pode ajudar: Quais os antecedentes culturais, hábitos, segurança de subsistência, segurança de residência, experiências migratórias? No incidente *“Mulher Silenciosa (DE)”*, o marido trabalha como entregador de encomendas. Se a sua mulher decidir voltar a estudar, não há ninguém em casa para cuidar das crianças, que é suposto ser o seu papel, seguindo a estrutura social no seu país de origem. Há também o aspeto da humilhação masculina (o homem que trabalha num emprego de baixos salários e a mulher que estuda para obter um diploma académico).

Este tipo de situação poderia eventualmente ser evitada, a fim de reduzir o limiar de inibição do aconselhamento, se o pessoal universitário oferecer aconselhamento de grupo juntamente com outros/as estudantes internacionais. Isto poderia ser realizado, desde que os membros do grupo se sentissem como iguais (por exemplo, casais de culturas semelhantes).

Estar consciente das contradições entre os estilos de vida pessoais dos/as funcionários/as da universidade e dos/as estudantes internacionais requer a capacidade de introspeção e flexibilidade. As contratransferências correspondem à respetiva história de vida e são “interferências”. Estes conflitos podem basear-se em diferentes valores e normas, no que respeita aos papéis de género e à relação entre os sexos a nível institucional. Atribuições de género antagónicas e inconsistentes nos conflitos interculturais têm um impacto profundo na formação da psique dos membros do pessoal universitário e dos/as estudantes internacionais. Imagens redutoras, unidimensionais e internalizadas dos papéis das mulheres e dos homens limitam fortemente as oportunidades de ação e só permitem um potencial de mudança na relação se forem explicitadas. Os membros do pessoal devem estar sempre conscientes de que a sua competência de interpretação os torna co-construtores ativos de um conflito e da sua solução.

6.5. Incidentes Críticos sobre Género

Tabela Síntese

Título	País	Narrador/a	Nacionalidade de outra pessoa	Situação	Tópico
Escrever sobre as nossas próprias realizações	Alemanha	Pessoal universitário	Colombiana	Centro de Serviços para a Igualdade e Diversidade na Universidade	Género e autoperceção
Uma mulher num cargo elevado	Alemanha	Pessoal universitário	Egípcio	Gabinete da Diretora de um Centro Universitário	Género e estatuto
Mulher silenciosa	Alemanha	Pessoal universitário	Marroquino	Gabinete Universitário	Género e hierarquia
Estudante zangado	Áustria	Estudante austríaca	Egípcio	Gabinete da Assistente do Diretor, na Universidade	Género e hierarquia
Raparigas protegidas	Áustria	Estudante internacional	Estudantes iranianas	Espaço público, numa cidade da Hungria	Género e papéis
Vais cozinhar para mim!	Polónia	Pessoal universitário	Saudita	Gabinete de Programas Internacionais da Universidade	Género e papéis

6.6. Referências

Bhanddari, R. (2017): Women on the move. The Gender Dimensions of Academic Mobility. New York: Institute of International Education, March 2017. Available under: <https://www.iie.org/Research-and-Insights/Publications/Women-on-the-Move-The-Gender-Dimensions-of-Academic-Mobility>, last accessed: 25.02.2020

European Commission – DG Education and Culture, LLP Grundtvig Programme (2013): BODY Culture, Body, Gender, Sexuality in Adult Trainings. Ref. n.518036-LLP-1-2011-1-FR-Grundtvig-GMP. Critical Incidents Gender. Available under: <http://www.bodyproject.eu/media/BODY-C.I.-Gender-EN.pdf>

Boey, J. (2014): How does gender matter in the context of international higher education experience? In: Research Digest 6, December 2014, IERN (International Education Research Network), pp. 1-7. Available under: <https://www.humanrights.gov.au/our-work/education/publications/face-facts-gender-equality-2014>, last accessed: 29.04.2020

Hirschauer, S. (Ed.) (2017): Un/Doing Differences. Praktiken der Humandifferenzierung. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

Hofstede, Geert (1998): Masculinity and Femininity. The Taboo Dimension of National Cultures. Thousand Oaks: Sage.

Schallert, D./Vollmann, S. (2018) after Gardenswartz & Rowe 1995, by courtesy of the Austrian Society for Diversity. adapted 2017 from: Storm/ Hermann/ Drdla. In: Bildungsberatung Österreich (Ed.): Gender und Diversity. Standards kennen, anwenden, nutzen. Tools und Methoden für die Anwendung von Gender und Diversity in der Bildungsberatung Österreich. Vienna: Bildungsberatung Österreich, p. 37. Available under: <https://www.abzaustria.at/sites/default/files/files/Broschuere-Gender-Diversity-2018.pdf>

The Scientific Department “Gender, Diversity and Migration” (2020): Opens a new digital series of working papers presenting the current research of department members and associated researchers. Frankfurt/Main: Institute of Sociology, Goethe-University Frankfurt/ Main. Available under: https://www.goethe-university-frankfurt.de/60027661/Gender_-Diversity_-and-Migration, last accessed: 15.03.2020

Vogt, Irmgard (2014): Frauen und Beratung. In: Nestmann, F./ Engel, F./ Sickendiek, U. (Eds.): Das Handbuch der Beratung. Band 1. Disziplinen und Zugänge. Tübingen: Dgvt-Verlag, pp. 209- 218.

Webb, B. (2016): Gender as a Factor in Student Mobility. Women in TESOL Inaugural International Conference, Clark, Philippines. Available under: https://pure.bond.edu.au/ws/portalfiles/portal/35296218/PPT_Gender_as_a_Factor_in_Student_Mobility.pdf, last accessed: 29.04.2020

West, Candace/ Zimmerman, Don H. (1987): Doing Gender. In: Gender and Society, Vol. 1, No. 2. (Jun., 1987), pp. 125-151.

7. Colonialismo

José Pedro Amorim, Joana Manarte, Joaquim Luís Coimbra, Isabel Menezes (Universidade do Porto, Portugal)

7.1. Pressupostos Teóricos e Políticos sobre Diversidade e Colonialismo, provenientes de literatura relevante

Este texto pretende descrever a zona sensível do colonialismo, que poderia ser considerada como um aspeto da diversidade. As duas zonas poderiam ser consideradas em conjunto. No entanto, descrevê-las como uma entidade seria reduzir a importância da especificidade das manifestações do colonialismo no mundo académico contemporâneo. Na análise que se segue, serão abordados os aspetos específicos do colonialismo. Informações mais detalhadas sobre a diversidade podem ser encontradas no primeiro capítulo.

“North-centric thought [...] is based on three great pillars: rationalism, the idea of progress, and universalism” (Santos 2017, p. 281). De facto, a Universidade colonial é autocentrada – seja este centro a Europa (eurocêntrica), o Norte (centrada no Norte) ou o Ocidente (ocidental) – e toma como universais os “princípios que [...] só se aplicam ao lado metropolitano [ou seja, dominante, colonizador] da linha abissal” (Santos 2017, p. xii). A ligação entre eurocentrismo, colonialidade cultural e racionalidade da modernidade torna-se clara quando se pensa na perspetiva sujeito-objeto que está subjacente à relação da cultura europeia com outras culturas. Durante séculos, o paradigma ocidental da ciência moderna viu o conhecimento como produto de uma relação sujeito-objeto. De acordo com Quijano (2007), isto influenciou a perspetiva epistemológica eurocêntrica sobre outras culturas:

(...) only European culture is rational, it can contain ‘subjects’ – the rest are not rational, they cannot be or harbor ‘subjects’. As a consequence, the other cultures are different in the sense that they are unequal, in fact inferior, by nature. They only can be ‘objects’ of knowledge or/ and of domination practices. From that perspective, the relation between European culture and the other cultures was established and has been maintained, as a relation between ‘subject’ and ‘object’. (Quijano 2007, p. 174).

Utilizando uma analogia orgânica, é como se a Europa fosse o cérebro e o resto do mundo os braços (Quijano 2007). O resultado é uma visão unidimensional do mundo onde a pluralidade não tem lugar. O poder é um monopólio dos dominadores sobre os dominados.

Este pressuposto é sustentado pela ideia subjacente de superioridade em relação a outras culturas e outros povos. O pensamento comum é de que este é o lado certo da história e o melhor – senão “abençoado” – lugar do globo, onde os “melhores” e “mais corretos” valores e pensamentos alegadamente nasceram e mais se desenvolveram. A Europa é considerada como o único alicerce do que é ‘civilizado’ em oposição ao que é ‘primitivo’ (Quijano 2007; Stein/Andreotti 2017). Para Max Weber (1930/2005, p. xxviii), cuja declaração de 1930 ainda é representativa dos dias de hoje, “Only in the West does science exist at a stage of development which we recognise to-day as valid”. O mesmo

se pode dizer do direito, da arte, da arquitetura, das instituições sociais e da organização da sociedade, *inter alia* (Weber 1930/2005).

Esta suposta superioridade está associada ao não reconhecimento do que acontece para além da “linha abissal”, e este não reconhecimento pode assumir diferentes formas: ignorância, esquecimento, rejeição, desvalorização ou práticas como o ensino, a catequização ou a conversão. Weber, por exemplo, estava ciente (de algumas) das “conquistas” do mundo não ocidental, pois cita vários exemplos para argumentar que nenhum deles é comparável às realizações ocidentais, tanto no que diz respeito aos métodos como aos resultados. Esta visão da história não é neutra e tende a desvalorizar o que é feito e alcançado no “resto” do mundo – e não, o mundo não é “the West and the rest”, para usar as palavras de Scruton (2002) ou, como propôs Edward Said (1979), a clivagem entre o Ocidente (nós) e o Oriente (outros) que representa a fronteira entre conhecimento válido e conhecimento inválido (epistemologia), bem e mal (ética) ou beleza e o seu oposto (estética). Outros e abundantes exemplos poderiam ser: as primeiras universidades não foram fundadas na Europa e, portanto, não são uma ideia exclusivamente europeia: Nalanda, Índia, século V; Kairouan, Tunísia, século VII; Fez, Marrocos, século IX; Cairo, Egito, século X; e, finalmente, a primeira Universidade Europeia: Bolonha, Itália, século XI. A rota marítima para as Américas não foi ‘descoberta’ por portugueses e espanhóis (os chineses já lá tinham chegado, através do Pacífico), o papel, a tipografia e a pólvora foram descobertos pelos chineses. Mesmo no que diz respeito à solidariedade social ou à pegada ecológica, não é verdade que as sociedades ocidentais modernas, altamente individualizadas, constituem o expoente máximo do progresso (uma categoria ideológica do ocidentalismo), quando comparadas, por exemplo, com povos indígenas de países menos poderosos. A democracia e a liberdade também não são exclusivas do mundo ocidental, nem a globalização é “a contribution of Western civilisation to the world” (Sen 2007, p. 125). As pessoas que imigram para a Europa precisam frequentemente de aprender muito sobre o Ocidente, mas “there is still extraordinarily little recognition of the importance that should be attached to the need for the ‘old Brits’, ‘old Germans’, ‘old Americans’, and others to learn about the intellectual history of the world” (Sen 2007, p. 183), ou estarem conscientes de que o que é considerado cultura ocidental nasceu fora do Ocidente, na Mesopotâmia, há cerca de 7000 anos.

Por outras palavras, a história eurocêntrica que é frequentemente ensinada e aprendida com a intenção de naturalizar e legitimar a ideia da *nossa* própria superioridade é, muitas vezes, imprecisa. De qualquer modo, o projeto colonial implica a construção de uma única narrativa dicotómica sobre os significados da colonização, um dispositivo discursivo que torna muito difícil qualquer possibilidade de um razoável reconhecimento mútuo.

Even the collective memory that we call ‘our memory’ and which seems to overlap with others, is not anything real or concrete. On the contrary, ‘our memory’ is also a narration, a story of ‘arrival’ and the resulting construction of memories (history, community, etc.) articulated within present power relations. The integration of memories into a whole occurs through political filter managed by political memory; or rather, by the ‘officially’ established bodies of power (Meneses 2012, p. 133).

De facto, apesar do fim do domínio político formal da Europa sobre a América Latina, África e Ásia (colonialismo), o controlo social e cultural prevalece muito depois de ter cessado a repressão imediata

e direta dos colonizadores ocidentais sobre as culturas dominadas. A colonialidade “is still the most general form of domination in the world today” (Quijano 2007, p. 170). Uma vez que a realidade é socialmente construída (Berger/Luckmann 1966/1991), a forma como nos referimos à ,realidade’ tem consequências (Watts 1992). É preciso lembrar, por exemplo, como são designados países como Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul. É “quase escandaloso” descrever países com tão “longa história” como países “emergentes” (Santos 2017, p. 287).

Quijano (2007), por sua vez, salienta a importância da intersubjetividade, heterogeneidade, diversidade e historicidade, como elementos ligados da realidade e como pilares para a produção de conhecimento. O autor apela à descolonização epistemológica, libertando assim a produção do conhecimento da colonialidade. Isto poderá permitir uma verdadeira comunicação intercultural e a troca de experiências e significados como a fundação de uma outra racionalidade. A libertação do conhecimento e das relações interculturais da jaula da colonialidade é uma forma de contribuir para a libertação social de “all power organised as inequality, discrimination, exploitation, and as domination” (Quijano 2007, p. 178).

Não obstante, a universidade ocidental é ainda um campo central de reprodução das desigualdades inextricavelmente ligadas às hierarquias modernas do conhecimento, nomeadamente através de “uma versão forte do currículo oculto” que reproduz desigualdades de género e étnicas (Margolis/Romero, 1998) e formas de discriminação social, cultural e política. Embora os/as estudantes também desenvolvam estratégias de confronto (e não sofram somente os efeitos das desigualdades presentes no currículo), o currículo é de particular importância, nomeadamente no que diz respeito à seleção de publicações, conteúdos e autores inspiradores – que deve incluir conhecimento produzido pelo e no Sul epistémico, mas também geográfico (Amorim/Pais/Menezes/Lopes 2019).

7.2. Os Incidentes Críticos e a Questão do Colonialismo/ Diversidade na Experiência do Dia a Dia dos Estudantes

A representação de superioridade está presente, na realidade, em vários dos incidentes críticos recolhidos no âmbito deste projeto, tais como aqueles em que se verifica que os estudantes “estrangeiros” (i) não são considerados tão bons como os “locais” (por exemplo, “*Não és tão bom como os portugueses (PT)*”), (ii) são vistos como distorcendo a língua “pura” e “correta” da “sociabilidade metropolitana” (por exemplo, “*Distorcer a língua (PT)*”) e (iii) são julgados por supostamente não cumprirem normas sociais, tais como horários (por exemplo, “*Ser estereotipado (PT)*”).

Os incidentes críticos também mostram uma relação de desinteresse, rejeição, ignorância e desrespeito com as culturas, os conhecimentos (no plural), as pessoas que estão para lá da “linha abissal” (por exemplo, “*Filmes Africanos (PT)*” e “*Os chineses comem cães (FR)*”). Há vários exemplos de preconceitos e estereótipos nos incidentes críticos: “*Os chineses comem cães (FR)*”; os brasileiros (mas também podem ser latinos, os países do sul da Europa, entre muitos outros exemplos) não cumprem o horário. Qual poderia ser a influência da associação entre terrorismo e islamismo (reforçada repetidamente pelos meios de comunicação social) no medo sentido pela funcionária da universidade em relação ao “*Estudante zangado (AT)*”? Teria ela sentido o mesmo se o estudante fosse lido como branco (ver Carr/Rivas 2018)?

Como Bauman (2008, pp. 87-88) afirmou, em “Liquid Times”, “attraction of a ‘community of sameness’ is that of an insurance policy against the risks with which daily life in a polyvocal world is fraught”.

Estes preconceitos e estereótipos estão enraizados no “the danger of identitarian reductionism” (Santos 2017, p. 367, na “solitarist approach” (Sen 2007, p. xii) ou no “one-dimensional man” (Marcuse 1964). Para Sen, “many of the conflicts and barbarities in the world are sustained through the illusion of a unique and choiceless identity” (Sen 2007, p. xv). Na Europa, atualmente, as políticas unidimensionais de empobrecimento dos cidadãos europeus adotaram um novo significante, TINA (*there is no alternative*). Em suma: as formas atuais e sofisticadas de colonização diminuem a diversidade, reduzindo-a à política do pensamento único.

É importante salientar, contudo, que a arrogância da ciência moderna não se refere apenas a pessoas de outras latitudes, localizações geográficas ou línguas. De facto, nesta discussão, os lugares são frequentemente mais simbólicos e epistémicos do que realmente geográficos: se “o Sul das epistemologias do Sul é epistémico e não geográfico” (Santos 2017, p. 355), o mesmo acontece com o Norte (o Sul da Europa é mais Norte-epistémico do que a Austrália ou a Nova Zelândia?) ou o Oeste (qual é o país mais ocidental: Brasil ou Portugal?). Assim, seria importante considerar até que ponto a língua inglesa é um instrumento ao serviço do “imperialismo académico”. Será uma vantagem insignificante ter o inglês como língua materna, atualmente? Especialmente porque esta é a língua de comunicação académica (que é diferente de uma língua franca, que deveria ser diferente da língua materna das pessoas em comunicação) e a produção de conhecimento “mensurável” – portanto, valorizado –, uma espécie de “matéria-prima”, cuja única possibilidade de existência, construção e utilização é discursiva.

Assim, o colonialismo não se refere apenas a países com um passado colonial. Pelo contrário, o colonialismo é

a structure, a culture, and a power based on the abyssal inequality between human beings; in other words, inequality that presupposes the sub-human nature of one of the parties involved in the particular social relation. Thus understood, the concept of colonialism includes coloniality as it has been discussed in decolonial literature (Santos 2017, p. 310).

Não menos importante é a colonização da imaginação dos dominados – fazendo ressoar a ideia de “adesão” de Paulo Freire (1972), através da qual a consciência oprimida acolhe a consciência opressora –, que atua a um nível mais profundo da identidade e autopercepção das pessoas colonizadas, reforçando a crença na construção hierárquica de culturas superiores (ocidentais) e inferiores (não ocidentais) (Quijano 2007). Ou seja, o “imperialismo académico” (Santos 2017, p. 326) tem muitas facetas e exclui e discrimina pessoas com base no estatuto socioeconómico, idade, cor da pele e características etnoculturais, género e autodefinição sexual.

Esta política epistemológica tende a reforçar a visão das minorias como grupos problemáticos e a lidar com os problemas das minorias de forma a minimizá-los e nunca questionar as suas raízes históricas, formas de construção e representação social, experiência e conhecimento sobre ser vítima de dominação, não questionando também a herança histórica do colonialismo e da escravatura (Boidin/Cohen/Grosfoguel, 2012).

Por ser multidimensional, também não é surpreendente que o colonialismo abranja as diferentes áreas de atividade universitária: “access to the university (for students) and access to a university career (for faculty); research and teaching contents; disciplines of knowledge, curricula, and syllabi; teaching/learning methods; institutional structure and university governance; relations between the university and society at large” (Santos 2017, p. 332).

Efetivamente, a massificação do acesso ao Ensino Superior (Trow 1973) e o subsequente aumento da diversidade da população estudantil têm desafiado a Universidade colonial, elitista, que tem sido orientada para a “excelência” de alguns resultados (número de artigos produzidos, fator de impacto, volume de financiamento captado), em detrimento de outros (número de estudantes de grupos sub-representados, progressão dos chamados estudantes “não tradicionais”) e processos fundamentais como a democratização, descolonização e emancipação de lógicas patriarcais e de políticas de mercado, práticas de governação, resultados esperados e coisificação do pessoal.

Estas lógicas devem ser alargadas à análise de como a diversidade deve entrar na construção do conhecimento e das disciplinas (Watts 1992) e como incorporam tensões que devem fazer o esforço de manter a atenção aos desafios, conflitos e à pluralidade que algumas considerações de diversidade parecem querer eliminar (Todd 2011).

Com efeito, estas pessoas – estudantes migrantes e de ‘minorias’, estudantes mais velhos/as, mulheres, estudantes de primeira geração, estudantes incapacitados/as, estudantes de zonas rurais, entre muitos outros/as –, até agora invisíveis, tornaram visível que as teorias coloniais não são “sufficient [...] to understand the diversity of this world” (Santos 2017, p. 288). Muito frequentemente, a Universidade faz muito pouco para reduzir a desigualdade. Pelo contrário, não só reproduz como amplifica as desigualdades sociais, agravando o fosso entre os mais e os menos poderosos, reforçando os privilégios das elites e impedindo o subalterno de falar, para usar as palavras de Gayatri Chakravorty Spivak (1988).

Antes de encerrar, é importante lançar o debate em relação a um incidente crítico em particular, “*De onde és? (DE)*”. Este caso mostra como esta zona, composta pela díade colonialismo/diversidade, é verdadeiramente sensível. De facto, a curiosidade sobre a origem pessoal ou familiar de uma pessoa, lida como tendo uma origem diversificada, foi tomada como racismo. Este tópico não é tabu. Pelo contrário, deve ser discutido, as pessoas que se sentem discriminadas devem ser ouvidas. Não é tabu, mas é extremamente sensível – e talvez mais ainda hoje, com o aumento de discursos e ações xenófobas e racistas que tomaram conta do espaço público. No entanto, é possível e necessário resistir a estes fenómenos, em nome de uma diversidade que enriquece todos/as – e não apenas as “minorias” (Amorim/Pais/Menezes/Lopes 2019). Como tal,

*the mutual enrichment of different knowledges and cultures is the **raison d'être** of the epistemologies of the South. The point is not to search for completeness or universality, but rather to strive for a higher consciousness of incompleteness and pluriversality* (Santos 2017, p. 371).

7.3. Considerações finais rumo a Universidades Pós-Coloniais

É verdade que a voz da Universidade ainda é predominantemente masculina, branca, conservadora (Margolis/Romero 1998), anglo-saxónica, protestante ou católica, com elevado estatuto socioeconómico... Mas é um motivo de esperança pensar que se está a tornar cada vez mais socialmente responsável, polifónica, diversa.

Alguns/algumas autores/as defendem a transmutação da universidade em pluriversidade (Boidin/Cohe/Grosfoguel 2012; Mbembe 2016). A pluriversidade é a Universidade pós-colonial (e pós-capitalista e pós-patriarcal) (Santos 2017). Esta “universidade polifónica” está “engaged in social struggles for a more just society” (Santos 2017, p. 377) e “open to epistemic diversity” (Mbembe 2016, p. 37). Por esta razão, e dado o aumento da mobilidade internacional dos/as estudantes e o impacto que tem nos/as estudantes, particularmente os/as do Sul Global e/ou das minorias étnicas, esta zona sensível é da maior importância quando se pensa em possíveis soluções para os conflitos interculturais com estudantes internacionais.

Em suma, esperamos ter justificado a ideia de que o colonialismo e a diversidade compõem uma zona sensível única e inseparável, que desafia a Universidade – e aqueles/as que pensam que esta pode contribuir para tornar o mundo um lugar melhor, isto é, mais justo, mais verdadeiro e mais rico em diversidade.

7.4. Incidentes Críticos sobre Colonialismo

Tabela Síntese

Título	País	Narrador/a	Nacionalidade da outra pessoa	Situação	Tópicos
Filmes Africanos	Portugal	Estudante internacional de Moçambique	Portuguesa	Aula	Colonialismo, diversidade, depreciação
Estudante Zangado	Áustria	Funcionária da universidade	Egípcia	Reunião individual	Islamofobia
Distorcer a língua	Portugal	Estudante internacional do Brasil	Portuguesa	Pátio, no interval da aula	Colonialismo, diversidade, preconceito e estereótipos
Não és tão bom como os portugueses	Portugal	Estudante internacional do Brasil	Portuguesa	Aula	Colonialismo, diversidade, depreciação
Os chineses comem cães	França	Estudante local com ascendência chinesa	Francesa	Aula	Colonialismo, diversidade, desrespeito por outras culturas, estereótipos

De onde és?	Alemanha	Funcionária da universidade	Alemã	Entrevista de emprego	Colonialismo, diversidade, preconceito, estereótipos
Ser estereotipado	Portugal	Estudante internacional do Brasil	Falante de inglês	Aula	Colonialismo, diversidade, preconceito, estereótipos
Nós e eles	Portugal	Estudante internacional do Brasil	Portuguesa	Aula	Colonialismo, diversidade, segregação de estudantes estrangeiros

7.5. Referências

Amorim, J. P./Pais, S. C./Menezes, I./Lopes, A. (2019): Descolonização do currículo: ou de como não “perder de ganhar com a diversidade”. In: Rizoma Freireano 27, pp. 1-11. [Also available in Spanish: Descolonización del currículo: o cómo ‘no perder de ganar con la diversidad]

Bauman, Z. (2008): Liquid Times: Living in an Age of Uncertainty. Malden: Polity.

Berger, P. L./Luckmann, T. (1966/1991): The Social Construction of Reality: A treatise in the sociology of knowledge. London: Penguin.

Boidin, C./Cohen, J./Grosfoguel, R. (2012): Introduction: From university to pluriversity: A decolonial approach to the present crisis of western universities. In: Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge 10 (1), p. 2.

Carr, P. R./Rivas, E. (2018): Blanquitud y racismo en la educación: algunas ideas para ayudar a construir escuelas para sociedades más democráticas. In: Narváez, M. L. (Ed.): Justicia e Interculturalidad: Análisis y pensamiento plural en América y Europa. Lima: Centro des Estudios Constitucionales, Tribunal Constitucional del Perú, pp. 143-167.

Freire, P. (1972): Pedagogia do oprimido. Porto: Afrontamento.

Marcuse, H. (1964): One-Dimensional Man: Studies in the Ideology of Advanced Industrial Society. Boston: Beacon.

Margolis, E./Romero, M. (1998): The Department is Very Male, Very White, Very Old and Very Conservative: The Functioning of the Hidden Curriculum in Graduate Sociology Departments. In: Harvard Educational Review 68 (1), pp. 1-32.

Mbembe, A. J. (2016): Decolonizing the university: New directions. In: Arts and Humanities in Higher Education, 15 (1), pp. 29-45.

Meneses, M. P. (2011): Images outside the mirror? Mozambique and Portugal in world history. In: Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-knowledge 10 (1), pp. 121-137.

Quijano, A. (2007): Coloniality and Modernity/Rationality. In: Cultural Studies 21 (2-3), pp. 168-178.

- Said, E. W. (1979): *Orientalism*. New York, N.Y.: Vintage Books.
- Santos, B. de S. (2017): *Decolonising the University: the challenge of deep cognitive justice*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.
- Scruton, R. (2002): *The West and the rest: globalization and the terrorist threat*. London: Continuum.
- Sen, A. (2007): *Identity and violence: the illusion of destiny*. New York: Norton.
- Spivak, G. C. (1988): Can the Subaltern Speak? In: Nelson, C. / Grossberg, L. (Eds.): *Marxism and the Interpretation of Culture*. London: Macmillan Education, pp. 271-313.
- Stein, S./Andreotti, V. O. (2017): Higher Education and the Modern/Colonial Global Imaginary. In: *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies* 17 (3), pp. 173-181.
- Todd, S. (2011). Educating beyond cultural diversity: Redrawing the boundaries of a democratic plurality. In: *Studies in Philosophy and Education* 30 (2), pp. 101-111.
- Trow, M. (1973): *Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education*. Berkeley, California: Carnegie Commission on Higher Education.
- Watts, R. J. (1992): Elements of a psychology of human diversity. In: *Journal of Community Psychology* 20 (2), pp. 116-131.
- Weber, M. (1930/2005): *The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism*. London: Routledge.

Conclusão

Este guia de leitura pretendeu apresentar-lhe um resumo e uma visão geral da forma como todos os 35 incidentes críticos apresentados podem ser analisados, sistematizados e teoricamente fundamentados. O guião ter-lhe-á permitido obter conhecimentos gerais sobre as zonas sensíveis, que vão para além dos incidentes críticos concretos.

Resumidamente, pode dizer-se que as diferentes zonas sensíveis não podem ser claramente separadas umas das outras. Há muitas sobreposições. Por exemplo, a zona sensível Comunicação estende-se a todas as áreas, porque em todos os casos também implicam sempre a comunicação. A situação é semelhante com as zonas sensíveis Diversidade e Identidade. Estes tópicos são, também, tão amplamente definidos, que estão incluídos em todos os casos, pelo menos como tema transversal. No entanto, existem nos incidentes críticos zonas sensíveis que são o ponto de partida do conflito. Por esse motivo, definimos sete zonas sensíveis principais, o que não significa que não haja mais questões desafiantes envolvidas (como religião, ética, etc.).

Uma vez que este guião de leitura é sobre pessoas que trabalham no mundo académico, os textos dizem-nos muito sobre métodos e estratégias de adaptação à nova cultura de aprendizagem da universidade anfitriã. Os/as estudantes são confrontados com novas tarefas, requisitos, normas, hábitos e relações sociais. Na perspetiva microsociológica, os/as estudantes mudam entre contextos, culturas e subculturas, bem como entre papéis e exigências de papéis. O outro lado da moeda é o outro grupo-alvo: o pessoal académico, que também enfrenta novas opiniões, novos valores e comportamentos, etc.

O que tentámos oferecer com este guião é uma forma de expandir a consciência acerca do “outro”. Recolhemos, por exemplo, alguns incidentes sobre o etnocentrismo. Com a discussão teórica que fundamenta os respetivos incidentes críticos, tentámos mostrar que somos capazes de reconhecer as diferenças ou desvalorizar recorrentemente o que é diferente. Assim, a mensagem principal é a seguinte: Há formas de lidar com essa “alteridade”! Para reconhecer e aceitar a diferença, temos de compreender de onde ela vem, valorizá-la, e temos de desenvolver estratégias para reduzir o conflito. Este guião quer apoiá-lo/a nesse propósito.

Para aqueles/as que estão interessados/as em aprofundar a teoria relacionada com as zonas sensíveis e os incidentes críticos, recolhemos um número total de 27 referências. Estas fontes de literatura relevante relacionam os incidentes concretos com uma base teórica mais ampla. Para facilitar a leitura, preparámos um modelo que lhe num relance dá as informações mais importantes sobre as fontes bibliográficas. Cada modelo resume, também, em poucas palavras os pontos principais da referência de leitura.

