
Elga Cristina Vilela Viana Pereira da Costa

Relatório de Experiência e Formação Anterior

Relatório apresentado na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, conducente à Creditação de Formação e Experiência Profissional Docente Anterior, para a componente nuclear do Português, ao abrigo das recomendações do CRUP.

RESUMO

O presente Relatório visa evidenciar todo um percurso académico (de Licenciatura, Doutoramento, Pós-Doutoramento e atual frequência de Mestrado) e profissional, desenvolvido na área do Português (como língua-ferramenta de experiência profissional docente ao nível do Ensino Superior, em Portugal), do Inglês e do Espanhol (para fins específicos) no sentido da obtenção de creditação da componente do Português no Mestrado em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e Língua Estrangeira no Ensino Básico e Ensino Secundário (MEPLE).

Palavras-chave: formação académica; experiência profissional docente; ensino em Português; ensino em Inglês para fins específicos; ensino em Espanhol para fins específicos.

Índice

ÍNDICE DE TABELAS	4
ÍNDICE DE FIGURAS.....	5
ÍNDICE DE ABREVIATURAS	6
PARTE I – INTRODUÇÃO	8
1. Enquadramento	8
2. Objetivo	8
3. Metodologia	9
4. Estrutura.....	10
PARTE II – FORMAÇÃO ACADÉMICA E EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL	12
2.1 – Formação Académica ao nível da Licenciatura	12
2.2 – Formação Académica ao nível do Doutoramento	13
2.3 – Formação Académica ao nível do Pós-Doutoramento	14
2.4 – Formação Académica de frequência de Mestrado	15
2.5 – Experiência Docente.....	15
2.6 – Atividade de Investigação.....	42
PARTE III – DIAGNÓSTICO DE CONTEXTO	44
3.1 A realidade dos alunos à entrada – principais dificuldades e resistências	44
3.2 Prática pedagógica desenvolvida	50
3.3 Validação dos conteúdos programáticos através de inquéritos a alunos e a entidades empregadoras	61
PARTE IV – CONCLUSÕES.....	74
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	76

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Conteúdos exigidos para COI em PI1	52
Tabela 2 – Interferências de COI em PI1	54
Tabela 3 - Inquérito aos alunos	62
Tabela 4 – Inquérito às Entidades	68

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Depoimentos Revista <i>Exame</i>	57
---	----

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

CFP Porto – Centro de Formação Profissional do Porto

ESEIG – Escola Superior de Estudos Industriais e de Gestão

IIP – Instituto de Informática do Porto

IPIA/PALOP – Instituto Português de Investigação e Apoio aos PALOP

IPP – Instituto Politécnico do Porto

ISMAI – Instituto Superior da Maia

UFP – Universidade Fernando Pessoa

UG – University of Glasgow

UITT – Unidade de Investigação e Transferência de Tecnologia

PARTE I – INTRODUÇÃO

- 1. Enquadramento**
- 2. Objetivo**
- 3. Metodologia**
- 4. Estrutura**

PARTE I – INTRODUÇÃO

1. Enquadramento

No seu comunicado de 08 de janeiro de 2011¹, o Ex.mo Senhor Presidente do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas – Senhor Prof. Doutor António Rendas – emite as bases acordadas pelo Contrato de Confiança estabelecido (em 2010) entre o Governo Português e as Instituições de Ensino Superior, nele espelhando a importância da atração dos licenciados em planos curriculares pré-Bolonha para as universidades, salientando a necessidade de criação de mecanismos que permitam proporcionar-lhes formação complementar através de princípios que possibilitem aos detentores desses graus anteriores ao Processo de Bolonha e com mais de cinco (5) anos de comprovada experiência profissional, a obtenção de creditação de formação e experiência anteriores para obtenção do grau de Mestre.

Dado que, desses mecanismos e princípios conducentes à obtenção de formação complementar faz parte, pelo mesmo documento, a referida possibilidade de requerimento de Creditação de Formação/Experiência Anterior, o presente relatório apresenta o percurso académico desenvolvido pela candidata, respeitante ao grau de Licenciatura, obtido em 1994 e ao grau de Doutoramento, conseguido em 2003, bem como à inscrição num Pós-Doutoramento em 2010 e a uma atual frequência de Mestrado.

Paralelamente, este mesmo relatório apresenta ainda todo o percurso profissional, relevante na área do ensino, desde 1994 até 2013, incluindo, essencialmente, a atividade docente nas áreas do Português, do Inglês e do Espanhol – a primeira como língua-ferramenta de ensino em determinadas áreas do saber e as segundas como línguas meta em áreas específicas de formação superior.

2. Objetivo

Centrado no objetivo de apresentar e problematizar o percurso académico e profissional desde 1994 a 2013, o presente relatório traça uma trajetória em termos de aprendizagem, de prática efetiva de ensino e de experiência profissional não docente, ao longo dos últimos 19 anos, com o intuito de obter deferimento ao pedido de creditação de formação e experiência anterior, ao abrigo das Recomendações do CRUP.

¹ RENDAS A.: *Comunicado CRUP – Recomendações*. Ilha Terceira, 08 janeiro 2011

3. Metodologia

Para a concretização do objetivo proposto, será necessário organizar o presente relatório em conteúdos distintos, estando um primeiro conteúdo relacionado com a formação académica, na sua totalidade, e um segundo com a experiência profissional total, em todas as suas vertentes: do ensino do Português, do Inglês e do Espanhol; e da experiência profissional não docente. Dado que ambos os conteúdos comportam informação diversa e diversificada nas suas componentes apresentadas, também estes serão alvo de uma divisão, sustentada pela necessidade de apresentar separadamente, por uma lado, a formação académica em cada um dos seus passos (Licenciatura, Doutoramento e Pós-Doutoramento, seguindo-se a atual frequência do plano de Mestrado, no qual o presente relatório se insere) e, por outro lado, a experiência profissional docente na área do Português como língua-ferramenta ao serviço do ensino em diferentes áreas do saber e do Inglês e do Espanhol como línguas meta, passando, igualmente, pela experiência profissional não docente. Finalizada a apresentação destas duas componentes (formação académica e experiência profissional), segue-se um outro ponto, dedicado à apresentação da atividade de investigação que a candidata desenvolve, desde 2010, na Unidade de Investigação UITT (Unidade de Inovação e Transferência de Tecnologia), do INESC TEC – Laboratório Associado, da Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto.

Adicionalmente, apresenta-se ainda um capítulo relativo a um diagnóstico de contexto que visa apresentar a fundamentação subjacente à prática profissional docente que a candidata desenvolve, desde 1994 até à presente data.

Deve aqui referir-se que, muito embora se faça uma exposição (no capítulo referente à experiência profissional desenvolvida) alargada das diferentes áreas de ensino ministradas pela candidata – nomeadamente, as supra referidas áreas do Português (como ferramenta de Comunicação), do Inglês e do Espanhol – neste capítulo particular, destinado à apresentação do diagnóstico de contexto, a problematização será, inteiramente, vocacionada para a análise da experiência docente na área da Comunicação (do uso do Português como ferramenta de comunicação), por entender a candidata ser o âmbito de maior interesse para o presente relatório.

Tal diagnóstico constará de uma exposição da realidade dos alunos à entrada, encontrada pela candidata, enquanto docente, e exploração das suas principais dificuldades e resistências, seguindo-se uma exposição da prática pedagógica desenvolvida, com exemplificações.

Ciente de que a estruturação deste relatório e todo o seu conteúdo apresentado darão uma clara evidência da formação académica obtida e da experiência profissional, docente e não docente, desenvolvida, a sua apresentação e discussão pretende, em última análise, cumprir com os requisitos legais devidamente instituídos pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto, para efeitos de obtenção da supra referida creditação de formação e experiência anteriores.

4. Estrutura

Este documento reflexivo encontra-se estruturado em quatro (4) Partes distintas, sendo que na I Parte se faz o Enquadramento da temática subjacente, sublinhando-se a importância do desenvolvimento e apresentação deste tipo de relatórios, bem como da sua função essencial, traça-se o Objetivo fundamental da sua elaboração, define-se a Metodologia de abordagem seguida para o seu desenvolvimento e delinea-se a presente Estrutura de divisão; na II Parte, expõe-se todo o percurso, quer académico quer profissional, quer ainda de trabalho de investigação desenvolvido pela candidata desde 1990 até à presente data, devidamente seccionado por capítulos de referência (referência da formação académica e referência da experiência profissional docente e não docente); na III Parte, apresentam-se alguns dados de contextualização da prática profissional docente desenvolvida ao nível do uso da língua Portuguesa como idioma de comunicação em diferentes áreas do saber; na IV Parte, tecem-se algumas considerações finais e apresentam-se as principais conclusões a retirar do presente relatório.

PARTE II – FORMAÇÃO ACADÉMICA E EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

2.1 Formação Académica ao nível da Licenciatura

2.2 Formação Académica ao nível do Doutoramento

2.3 Formação Académica ao nível do Pós-Doutoramento

2.4 Formação Académica de frequência de Mestrado

2.5 Experiência Docente:

a) uso da língua Portuguesa como ferramenta de Comunicação;

b) uso das línguas Inglesa e Espanhola como língua estrangeira para fins específicos

2.6 Atividade de Investigação

PARTE II – FORMAÇÃO ACADÉMICA E EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

2.1 – Formação Académica ao nível da Licenciatura

Do ano de 1990 a 1994, a candidata frequentou a Licenciatura em Literatura Comparada, no Instituto Erasmus de Ensino Superior (atual Universidade Fernando Pessoa), tendo recebido formação em diversas áreas da literatura, nomeadamente nas literaturas Portuguesa, Brasileira, Africana (de Expressão Portuguesa), Espanhola, Galega, Hispano-Americana, Inglesa, Anglófona, Francesa e Francófona. Paralelamente, e integrada na mesma Licenciatura, inseria-se a formação em diversas áreas adjacentes ao estudo da Literatura, nomeadamente nas áreas dos Estudos Literários, dos Estudos Linguísticos, das Perspetivas e Métodos da Literatura Comparada, da Teoria e Crítica Literária, da Antropologia Literária e da Semiótica e Literatura.

Todas as referidas áreas contribuíram para uma formação sustentada, permitindo à candidata uma visão suficientemente abrangente das possibilidades de oferta escrita nas mais diversas línguas e das “ferramentas” de auxílio à análise e interpretação de cada uma delas, culminando naquilo que, para a candidata, se revelou ser uma ampla formação académica de bagagem literária mundial.

A referida Licenciatura foi concluída no ano de 1994, tendo a candidata obtido uma classificação final de catorze (14) valores (cf. **Anexo 1**).

Tal Licenciatura confere à candidata a possibilidade – instituída em Diário da República nº16 de 20 de janeiro de 1999, na sua I Série-B (página 352) – de exercício da atividade docente para o par 21 (Português-Francês) (cf. **Anexo 2**).

No decurso desta formação em ambiente de ensino superior, a candidata desenvolveu ainda algumas outras formações e participações em organizações de Congressos, especificamente na área do Português e do Espanhol, mais concretamente:

- na área do Espanhol:

a) candidatura a uma Bolsa de Estudos, no decurso do último ano de Licenciatura (1994). Tendo a candidatura sido aceite, recebeu uma Bolsa que incluía a frequência do *XLI Curso de Verano para extranjeros da Escuela de Verano Española (Madrid)*, que decorreu durante todo o mês de julho (de 1 a 31 de julho/1994); a instalação, em regime de pensão completa, no Colegio Mayor Santa María del Estudiante; um seguro médico e algumas ajudas de custo. De salientar que a referida Bolsa foi concedida pelo *Ministerio de Asuntos Exteriores*, na sua *Dirección General de Relaciones Culturales y Científicas*, permitindo à candidata o acesso a uma formação complementar em língua e cultura espanhola, num

ambiente cuja dinâmica de comunicação se produzia, na totalidade, naquela língua estrangeira (cf. **Anexo 3**).

b) obtenção do *Diploma Básico de Español como Lengua Extranjera*, no decurso do último ano de Licenciatura (1994). Tal Diploma foi obtido por prestação de provas (escritas e orais) no Instituto Cervantes, em Lisboa (cf. **Anexo 4**).

c) frequência de um *Curso Internacional sobre a Modernidade Literária em Espanha e Hispano-América*, organizado pela Universidad de Salamanca, com a duração de 25 horas, em 1993 (cf. **Anexo 5**).

- na área do Português:

a) participação em diversos Congressos, nacionais e internacionais, sobre autores da Literatura portuguesa.

b) organização do 1º Congresso Internacional sobre Miguel Torga, no decurso do último ano da Licenciatura (1994), realizado pelo Instituto Erasmus de Ensino Superior (atual Universidade Fernando Pessoa) e pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, de 3 a 5 de março de 1994, dividindo-se entre o Porto e Vila Real (cf. **Anexo 6**).

2.2 – Formação Académica ao nível do Doutoramento

Do ano de 1998 a 2003, a candidata desenvolveu o Doutoramento na área dos Estudos Hispânicos, especificamente em Literaturas Africanas de Expressão Portuguesa, no Department of Hispanic Studies, na Faculty of Arts of the University of Glasgow (Scotland), sob orientação do Prof. Mike Harland (Prof. Coordenador responsável pelas unidades curriculares de Literatura Portuguesa e Literaturas Africanas na University of Glasgow).

Em abril de 2003, a candidata apresenta e defende a sua Tese de Doutoramento, tendo obtido aprovação (cf. **Anexo 7**).

Do júri de apreciação e avaliação da Tese de Doutoramento faziam parte, como Examinadores Internos, o Prof. Paul Donnely (Diretor do Departamento de Estudos Hispânicos da University of Glasgow) e a Profª Karen Peña (Profª Coordenadora da área dos Estudos Hispânicos – Português/Espanhol da University of Glasgow); como Examinador Externo, a Profª Maria Guterres (Profª Coordenadora de Estudos Portugueses na University of Manchester).

O trabalho de Doutoramento focou-se numa abordagem de uma literatura africana de expressão portuguesa em concreto: a literatura caboverdiana. Dentro desta área, o trabalho desenvolvido centrava-se na tentativa de conhecer profundamente um fenómeno que nela

se revelava recorrente e tão representativo do espírito e da vida do povo de Cabo Verde: a emigração. Desta forma, ao longo de quase três anos de intensiva investigação, foram recolhidas informações das mais variadas fontes sobre o referido fenómeno (desde fontes literárias, como foco central da análise, até fontes de cariz histórico, de cariz sociológico, económico, de cariz político e propagandístico), numa tentativa de perceber o fenómeno na sua totalidade (pelas diferentes perspetivas), entendê-lo em toda a profundidade, para compreender a abrangência e a importância a ele dado por toda uma geração literária que marcou, em definitivo, a produção literária caboverdiana.

Obtido o grau de Doutoramento, a candidata solicitou, em janeiro de 2004, o devido reconhecimento de grau na Universidade do Porto, tendo-lhe sido concedido tal reconhecimento nesse mesmo mês e ano. (cf. **Anexo 8**)

2.3 – Formação Académica ao nível do Pós-Doutoramento

Em 2010, e por convivência próxima (por motivos profissionais) com a área da Engenharia e Gestão Industrial, a candidata recebe convite para integrar um projeto de Pós-Doutoramento, no Departamento de Gestão e Engenharia Industrial, da Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto, fazendo um aproveitamento e aplicação direta das técnicas de análise de narrativas usadas no trabalho desenvolvido em Doutoramento às áreas da Gestão, na vertente de Engenharia, vocacionadas para o Negócio Empreendedor e a Inovação de Projetos.

A temática central do Pós-Doutoramento prende-se com a aplicação das técnicas de análise de narrativas, utilizando uma nova ferramenta, aplicadas à análise de processos de negócio, aos casos de estudo na área do empreendedorismo e ao desenvolvimento de negócios inovadores.

Deste trabalho de Pós-Doutoramento têm resultado diversos trabalhos de aplicação, nomeadamente:

- um Artigo longo já publicado: Costa Elga, Ferreira João José. “A reference Model perspective for conventional business narrative analysis – an essay on an entrepreneurial Narrative”, African Journal of Business Management, Vol. 6 (27), pp.8199-8219 (July/2012). Disponível online em <http://www.academicjournals.org/AJBM> DOI: 10.5897/AJBM11.2719 ISSN 1993-8233 ©2012 Academic Journals;
- dois (2) Workshops expositivos da ferramenta de auxílio à análise de narrativas BNML (Business Narrative Modeling Analysis) desenvolvida dentro do Departamento: 1 Workshop apresentado no INESC TEC – Faculdade de Engenharia da Universidade do

Porto, em 22 de março de 2012, especialmente vocacionado para alunos de Doutorado da Faculdade de Engenharia e do programa MIT Portugal; 1 Workshop apresentado na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, a 24 de maio de 2012, a convite da Prof^a Cristina Parente, especialmente vocacionado para alunos de Doutorado e Investigadores na área da Sociologia; e

- orientação de Mestrado (ministrado e desenvolvido na Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto, especificamente do Mestrado MIETE – Mestrado em Inovação e Empreendedorismo Tecnológico).

2.4 – Formação Académica de frequência de Mestrado

No ano letivo de 2011-2012, a candidata inicia um processo de frequência de unidades curriculares singulares do Mestrado em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e Língua Estrangeira no Ensino Básico e Ensino Secundário, nomeadamente a Didática do Espanhol I e Didática do Espanhol II, tendo obtido aprovação em cada uma delas, com classificação final de 14 valores em ambas as unidades curriculares.

Paralelamente, a candidata inscreve-se ainda no *Curso de Formação Contínua de Espanhol B2*, que decorreu de outubro de 2011 a junho de 2012, num total de 120 horas. Tendo concluído esta formação com classificação final de 17 valores, a candidata obteve o respetivo Diploma (**Anexo 9**).

2.5 – Experiência Docente

O presente ponto refere-se à explanação do percurso profissional docente nas áreas do Português como ferramenta de comunicação e do Inglês e do Espanhol como línguas meta em áreas específicas de formação superior.

*a) Docência do **Português** como ferramenta de comunicação em distintas áreas do saber:*

A experiência docente com uso da língua Portuguesa como ferramenta de ensino-aprendizagem tem vindo a ser desenvolvida pela candidata, desde o ano de 1994, em diferentes Instituições de Ensino, que aqui se expõem cronologicamente:

UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA (UFP): 1994-1998 (cf. Anexo 10)

Entre 1994 e 1998, a candidata lecionou as áreas de Gramática da Comunicação, Estudos Afro-Brasileiros e Literaturas Africanas Lusófonas, a variadas Licenciaturas nesta Instituição de Ensino Superior Privado.

Relativamente à unidade curricular de “Gramática da Comunicação”, que era lecionada em diferentes moldes, de acordo com as necessidades e exigências de cada formação, podendo limitar-se à unidade básica (denominada, unicamente, de “Gramática da Comunicação”) ou aprofundar-se em mais de um semestre e ano (denominando-se, por isso, “Gramática da Comunicação I” e “Gramática da Comunicação II”) foi, durante os quatro anos de docência nesta Instituição, ministrada às Licenciaturas que aqui se elencam, na seguinte carga horária distribuída pelo ano letivo:

Ano Letivo de 1994/1995:

- Licenciatura em Economia e Finanças, 1º ano, com 4 horas no 1º semestre;
- Assessoria da Administração, 1º ano, com 4 horas no 1º semestre;
- Gestão Comercial e Contabilidade, 1º ano, com 4 horas no 1º semestre;
- Relações Internacionais, 1º ano, com 4 horas no 1º semestre;
- Relações Internacionais, 2º ano, com 4 horas no 2º semestre.

Ano Letivo de 1995/1996:

- Psicologia Social e do Trabalho, 1º ano (Turmas A e B), com 4x2 horas no 2º semestre;
- Assessoria da Administração, 2º ano, com 6 horas no 1º semestre.

Ano Letivo de 1996/1997:

- Gestão, 1º ano, com 4 horas no 1º semestre;
- Psicologia Social e do Trabalho, 1º ano (Turmas A e B), com 4x2 horas no 2º semestre.

Ano Letivo de 1997/1998:

- Psicologia Social e do Trabalho, 1º ano (Turmas A e B), com 4x2 horas no 1º semestre;
- Antropologia, 1º ano, com 4 horas no 2º semestre.

A docência destas unidades curriculares tinha como *objetivos gerais de aprendizagem*:

- Aperfeiçoar a competência de comunicação em língua materna;
- Desenvolver capacidades de compreensão e reflexão, e adquirir métodos de crítica textual;
- Aprofundar técnicas de produção de diferentes tipos de discursos escritos e orais.

As unidades curriculares tinham como *Programa Geral*:

1. A Comunicação Escrita:

1.1 Características da situação de escrita;

1.2 Mecanismos de estruturação de textos: a coerência textual;

1.3 Tipologia dos textos escritos: pequenos escritos, escritos variáveis, cartas, ata, *curriculum vitae*, relatório, comunicações científicas;

1.4 A crítica das mensagens escritas: técnicas de análise e comentário;

1.5 A Frase: definição, modalidades, formas, enunciado e enunciação, qualidades;

1.6 A leitura e a recolha-tratamento de informação: leitura analítica/leitura crítica e realização de esquemas de leitura (resumo, síntese, comentário e análise de texto); tomada de notas e apontamentos; conselhos práticos para a organização de um programa de trabalho (qualidades de um plano); conselhos para a preparação de trabalhos escritos;

1.7 Características gerais da produção escrita com fins utilitários: a escrita “profissional” e a escrita “universitária”; funções da linguagem presentes; tipos de linguagem; sinais de pontuação e espaçamento; acessórios; divisão silábica na translineação.

2. A Comunicação oral:

2.1 Atos de fala e atos de comunicação;

2.2 Atos linguísticos: assertivos, diretivos, compromissivos, expressivos, declarativos e avaliativos.

3. A Composição: partes do discurso (invenção, disposição, elocução).

Relativamente à unidade curricular de “Estudos Afro-Brasileiros”, que era lecionada à Licenciatura em Literatura Comparada foi, durante os quatro anos de docência nesta Instituição, ministrada com a seguinte carga horária distribuída pelo ano letivo:

Ano Letivo de 1995/1996:

- 2º ano da Licenciatura, com 3 horas anuais.

Ano Letivo de 1995/1996:

- 2º ano da Licenciatura, com 2 horas no 1º semestre e 4 horas no 2º semestre.

Ano Letivo de 1996/1997:

- 2º ano da Licenciatura, com 3 horas anuais.

Ano Letivo de 1997/1998:

Neste ano, a unidade curricular desdobrou-se em semestres, passando a denominar-se “Estudos Afro-Brasileiros I” e “Estudos Afro-Brasileiros II”, sendo lecionadas, respetivamente, com 3 horas semanais no 1º e no 2º semestres.

A unidade curricular tinha como *objetivos gerais de aprendizagem* os seguintes:

- Levar ao conhecimento dos alunos, com a profundidade possível, uma visão integrada dos cinco fatores primordiais da formação do Brasil – o índio, o português, o negro, o meio físico e o estrangeiro;
- Alertar para uma interessante visão panorâmica do Brasil como um autêntico mosaico de momentos, geografias, tipos e mitos;
- Consciencializar os alunos, tanto quanto possível, para uma história comum entre África e o Brasil durante quatro séculos de colonização portuguesa;
- Apresentar, de uma maneira aprofundada, as diversas etapas de formação, desenvolvimento e independência, tanto do Brasil como dos países africanos lusófonos, tentando obter a participação dos alunos num estudo comparativo dessa história comum.

Esta unidade curricular tinham ainda como *Programa Geral* os seguintes módulos temáticos:

1ª Parte: BRASIL:

- Os cinco fatores de formação do Brasil:

- . o Índio
- . o Português
- . o Negro
- . o Meio físico
- . o Estrangeiro

- Mosaico de momentos, geografias, tipos e mitos:

a) Minas Gerais:

- Da Inconfidência Mineira (1789) – consciência, ciência, circunstância nacional, circunstância internacional – à Independência do Brasil (1822):

- . O Negro, o Ouro e a Montanha
- . Tiradentes

- O Aleijadinho

b) Baía:

- O Negro e o ciclo do açúcar

-
- Arquitetura e organização social
 - As vozes da abolição
 - c) Rio de Janeiro:
 - A Capital do Império Português
 - . D. João VI e o Carnaval
 - . As Modas da Mulher
 - Os mitos do Indianismo (século XIX)
 - c) S. Paulo:
 - Semana da Arte Moderna (1922) e a mitologia da brasilidade
 - d) Brasília:
 - A cidade perfeita de Óscar Niemeyer
- 2ª Parte: ÁFRICA:
- a) Cabo Verde:
 - Sociedade crioula
 - O crioulo caboverdiano
 - A insularidade no comportamento do homem caboverdiano
 - Hora di bai e Evasionismo
 - b) Moçambique:
 - Moçambique – cultura e história de um país
 - Breve análise dos grupos étnicos moçambicanos
 - O caso moçambicano
 - A Conferência de Berlim e a partilha de África
 - A colonização de Moçambique
 - A Independência
 - c) Angola:
 - Interinfluências processadas através de 4 séculos entre Brasil e Angola
 - O escravo africano
 - Os navios negreiros
 - A arte “mbali”

No que diz respeito à unidade curricular de “Literaturas Africanas Lusófonas”, que era lecionada à Licenciatura em Literatura Comparada foi, durante os quatro anos de docência nesta Instituição, ministrada com a seguinte carga horária distribuída pelo ano letivo:

Ano Letivo de 1995/1996:

- 3º ano da Licenciatura, com 6 horas no 2º semestre.

Ano Letivo de 1996/1997:

- 3º ano da Licenciatura, com 3 horas anuais.

Ano Letivo de 1997/1998:

Neste ano, a unidade curricular desdobrou-se em semestres, passando a denominar-se “Literaturas Africanas Lusófonas I” e “Literaturas Africanas Lusófonas II”, sendo lecionadas, respetivamente, com 3 horas semanais no 1º e no 2º semestres.

A unidade curricular tinha como *objetivos gerais de aprendizagem* os seguintes:

- Fornecer, com a profundidade possível, uma visão panorâmica de cada uma das Literaturas Africanas Lusófonas, dando a conhecer os seus nomes mais representativos e as suas obras mais significativas, bem como detetar, nas várias etapas do seu desenvolvimento, diferentes influências de movimentos, escolas e correntes literárias “externas”;
- Capacitar os estudantes para o comentário e análise de textos destas literaturas, nomeadamente pela sua familiarização com as “falas” ou variantes da Língua Portuguesa neles espelhadas;
- Estabelecer, sempre que se afigure pertinente, o confronto de textos, contextos, problemáticas e temas das diferentes Literaturas Africanas Lusófonas (continentais e insulares) para que, através dessa comparação, os estudantes se apercebam da especificidade de cada uma das literaturas focadas mas também de alguns denominadores comuns.

Esta unidade curricular tinha ainda como *Programa Geral* os seguintes módulos temáticos:

- Introdução genérica à especificidade das Literaturas Africanas Lusófonas:
 - . Continentalidade/Insularidade literária
 - . Literatura Colonial/Literaturas Africanas
- A Literatura Caboverdiana:
 - . A insularidade literária
 - . A “Morabeza” caboverdiana
 - . A sociedade crioula
 - . A Geração da “Claridade”, Geração da “Certeza” e Geração do “Suplemento Cultural”
 - . Autores e Obras

-
- A Literatura de São Tomé e Príncipe:
 - . Literatura mais de tipo continental do que insular
 - . Os ciclos das roças, do engenho, do café e do cacau
 - . O “Forro” santomense
 - . Geração do “Batepá”: a cor como reivindicação social e política e como afirmação cultural
 - . Autores e Obras
 - A Literatura Angolana:
 - . Génese e desenvolvimento
 - . Das origens à Geração da “Mensagem”
 - . Poesia angolana: de Viriato da Cruz e Agostinho Neto aos jovens poetas angolanos (João Maimona)
 - . Narrativa angolana moderna: Luandino Vieira e Pepetela
 - . Autores e Obras
 - A Literatura Moçambicana:
 - . Génese e evolução
 - . Poesia moçambicana: da Geração do “Brado Literário” a José Craveirinha
 - . Narrativa moçambicana moderna: Luís Bernardo Honwana e Mia Couto
 - . Autores e Obras.

CENTRO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO PORTO (CFP Porto): 2000-2002

(cf. **Anexo 11**)

- docência da unidade curricular de “Português”, ao curso de formação em *Mecânica Auto* (Polo Aprendizagem), junho e julho de 2000.
- docência da unidade curricular de “Português”, ao curso de formação em *Operadores de Eletricidade e Eletrificações* (Polo Aprendizagem) entre setembro de 2001 e junho de 2002.

As unidades curriculares tinham como *objetivos gerais de aprendizagem* os de:

- Dotar os formandos de uma maior destreza comunicativa em língua portuguesa, desenvolvendo, em paralelo, temáticas culturais e sociais da atualidade;
- Apresentar a língua portuguesa nas suas componentes principais: a componente material e exterior (os sons, as palavras, as frases, o texto, na sua forma escrita e oral), a

componente semântica (o significado e o valor textual da língua), a componente enunciativa (adequação do discurso a situações comunicativas);

- Levar os alunos a interiorizarem ativamente um saber linear em discurso, para que fiquem de posse de estruturas lexicais, gramaticais e textuais de que poderão dispor para compreenderem e verbalizarem situações concretas, dado que passarão a usufruir de uma competência, simultaneamente, plural e única;
- Levar os alunos a descobrir um sentido simbólico e referencial da linguagem em textos e levá-los a desenvolver o seu mundo interior, abrindo-lhes caminho para o mundo contemporâneo e respetivos valores.

Refere-se que todas as noções foram apresentadas de modo acessível e sempre documentadas com exemplos e exercícios práticos;

- docência da unidade curricular de “Comunicação Oral e Escrita”, no curso de formação em *Desenhador Projetista* (Polo de Qualificação), entre 2000 e 2001.

- docência da unidade curricular de “Comunicação Oral e Escrita”, no curso de formação em *Projeto Industrial* (Polo de Qualificação), entre 2000 e 2001.

A docência destas unidades curriculares tinha como *objetivos gerais de aprendizagem* os de:

- Dotar os formandos de uma maior destreza comunicativa em língua portuguesa, desenvolvendo temáticas relacionadas com o ambiente industrial e a produção escrita nele exigida.

A unidade curricular tinha ainda como *objetivos específicos* os de:

- Avaliar a capacidade de cada aluno, e respetivo desembaraço ou dificuldade, perante situações de liderança, confronto e demonstração de saberes gerais;
- Dotar os alunos de competências válidas para que distingam, compreendam e realizem operações relativas à gramática dos sons, da palavra, da frase e do texto.

INSTITUTO PORTUGUÊS DE INVESTIGAÇÃO E APOIO AOS PALOP (IPAI/PALOP): 2000 (cf. Anexo 12)

Neste Instituto, a candidata foi responsável pela docência da unidade curricular de “Pedagogia da Informática”, no *Curso Inovador de Informática e World Wide Web*, com

duração de 45 horas, ministrado nas instalações da Companhia Portuguesa de Computadores (CPC – Porto).

A docência requerida neste curso de formação envolvia o desenvolvimento de temáticas relacionadas com a terminologia técnica usada em ambiente informático, bem como a correção comunicativa nas diversas formas de produção escrita em ambiente informático: emails, intranet, internet, produção de sites, entre outros.

INSTITUTO SUPERIOR DA MAIA (ISMAI): de novembro de 2010 a fevereiro de 2011 (cf. **Anexo 13**)

Nesta Instituição de Ensino Superior Privado, a candidata desenvolveu atividade docente, em regime de Tempo Parcial, como Professora Auxiliar Convidada, especificamente nas seguintes unidades curriculares:

- módulo de “Comunicação”, inserido na unidade curricular de “Técnicas de Informação e Comunicação”, ao curso de Licenciatura em Engenharia de Segurança do Trabalho, curso diurno, com uma carga horária de 4 horas semanais, no 1º semestre.
- módulo de “Comunicação”, inserido na unidade curricular de “Técnicas de Informação e Comunicação”, ao curso de Licenciatura em Engenharia de Segurança do Trabalho, curso noturno, com uma carga horária de 4 horas semanais, no 1º semestre.
- módulo de “Comunicação”, inserido na unidade curricular de “Técnicas de Informação e Comunicação”, ao curso de Licenciatura em Gestão da Qualidade, Ambiente e Segurança, curso noturno, com uma carga horária de 4 horas semanais, no 1º semestre.

As unidades curriculares supra mencionadas tinham como *objetivos gerais de aprendizagem* os de:

- Familiarizar o aluno com a utilização dos vários softwares apresentados;
- Desenvolver a capacidade do aluno para comunicar e expor o conhecimento de uma forma clara e sem ambiguidades.

As unidades curriculares tinham ainda como *Programa Geral* (especificamente no módulo lecionado pela candidata):

MÓDULO I: COMUNICAÇÃO

1. A comunicação: noção de comunicação; o processo comunicacional; as leis da comunicação

-
2. As Organizações: suas estruturas - a comunicação interna nas diferentes estruturas organizacionais
 3. A importância da Comunicação no Negócio
 4. Questões comunicacionais na Gestão de Projetos: a equipa de Projeto; a ideia de Projeto; o relatório de Projeto (em todas as suas fases); apresentação de um Projeto: escrita e oral.

ESCOLA SUPERIOR DE ESTUDOS INDUSTRIAIS E DE GESTÃO (ESEIG):
2001- até à data (cf. Anexo 14)

De 2001 até 2010, a candidata lecionou, aos cursos de Engenharia e Gestão Industrial (com anterior denominação de Engenharia de Produção), Engenharia Mecânica e Engenharia Biomédica unidades curriculares no âmbito da Comunicação que, na sua essência, se centram no uso da língua portuguesa como ferramenta de comunicação (oral e escrita), potenciando nos alunos o desenvolvimento de capacidades de interpretação e expressão que lhes permitam entender a envolvente de trabalho em que mais se inserem e estar dotados das competências necessárias para se relacionarem, de forma correta, em ambiente de trabalho.

Para tal, foram traçados programas curriculares que, embora muito similares para as três Licenciaturas, se viam, depois, adaptados ao quadro concreto de cada uma das formações, introduzindo-se, para cada Licenciatura, as necessárias alterações por forma a garantir o cumprimento dos objetivos delineados e o desenvolvimento das competências esperadas por cada formação específica.

Assim, os programas estabelecidos para Engenharia e Gestão Industrial (na unidade curricular de “Comunicação e Organização Industrial”, anteriormente – até 2006 – denominada “Comunicação Industrial I e II”, com uma carga horária de 4 horas semanais, anuais), para Engenharia Mecânica (na unidade curricular de “Comunicação e Liderança”, com uma carga horária de 2 horas semanais, anuais) e para Engenharia Biomédica (na unidade curricular de “Comunicação e Organização Hospitalar”, com uma carga horária de 4 horas semanais, anuais), centravam-se, genericamente, nos seguintes *objetivos gerais de aprendizagem*:

- Promover a eficácia da comunicação no contexto das organizações;
- Entender o modo como o grupo e as empresas condicionam o desempenho individual e *vice-versa*;
- Fornecer uma grelha de leitura para o diagnóstico das intenções comunicantes;

-
- Estimular o uso estratégico das competências comunicacionais, enquanto arma de trabalho.

Estes objetivos, pela generalidade da sua abrangência, são passíveis de se adaptar às diferentes formações supra referidas, uma vez que, na sua base, a principal intenção se relaciona, desde cedo, com a vertente comunicativa pretendida para estas unidades curriculares.

No entanto, especificamente para as Licenciaturas em Engenharia Mecânica e Engenharia Biomédica, foram ainda acrescentados os seguintes objetivos específicos de formação:

- Dotar os alunos de competências linguísticas (nos domínios oral e escrito) e capacidade comunicativa no âmbito da relação social, da informação, da comunicação, da técnica, de maneira a assegurar a leitura e compreensão de informação técnica e a capacidade de manter uma conversa estruturada, situada no contexto industrial (para a área específica da Licenciatura em Engenharia Mecânica) e no contexto hospitalar (para a área específica da Licenciatura em Engenharia Biomédica);
- Munir os alunos de uma capacidade comunicante de acordo com o contexto (nacional ou internacional);
- Dotar os alunos de uma capacidade comunicante em atos de comunicação geral.

Paralelamente, tinha ainda como *objetivos específicos*:

- Integrar as áreas comportamentais e culturais nos diferentes moldes da estrutura organizacional, sistematizando técnicas de motivação e liderança na formulação de regras básicas para o relacionamento interpessoal;
- Criar modelos de competências capazes de estimular o fluxo comunicacional em ambiente de trabalho;
- Planear estratégias negociais, avaliando e seriando os ingredientes de base da negociação e as táticas negociais possíveis por forma a organizar/propor planos de materialização da negociação.

No entanto, especificamente para a Licenciatura em Engenharia Mecânica foi ainda constituído como objetivo específico de aprendizagem o de formular e organizar parcerias, cooperações e colaborações internacionais em ambiente industrial, dado tratar-se de uma formação académica cujo ambiente de trabalho previsto implicava (até 2008) uma relação estreita com entidades externas (industriais) que, em manifesta parceria, promoviam com a

instituição diversas visitas de estudo, trabalhos de investigação e projetos aplicados que permitiam que os alunos se situassem em contexto laboral internacional.

Estas unidades curriculares tinham ainda como *Programa Geral* os seguintes módulos temáticos:

1. Modificação comportamental
2. Cultura Organizacional
3. Motivação e Liderança
4. Relacionamento Interpessoal
5. Negociação
6. Comunicação no trabalho
7. Relatórios
8. Comunicações e publicações
9. Elaboração e apresentação de trabalhos práticos ou de trabalhos de projeto.

Para além das referidas unidades curriculares mais específicas da área da Comunicação Industrial, a candidata tem vindo, desde 2001 até à presente data, a lecionar unidades curriculares em estreita ligação com o desenvolvimento de Projetos (em termos de conceção, avaliação e potencial aplicação real), às seguintes Licenciaturas: Engenharia e Gestão Industrial (até à presente data) e Engenharia Mecânica (até 2010). De referir que aqui se expõem em diferente apartado, uma vez que incluem objetivos específicos e programas muito adaptados à formação, para além do anteriormente descrito conteúdo de cariz comunicacional geral.

Assim, à Licenciatura em Engenharia e Gestão Industrial, a docência da unidade curricular de “Projeto Interdisciplinar I” tem como *objetivos gerais de aprendizagem* os de:

- Desenvolver *soft skills* (trabalho em equipa, comunicação interpessoal, gestão de tempo, responsabilidade, liderança, etc.);
- Desenvolver a capacidade de integração de conhecimentos de diferentes áreas de uma visão integrada;
- Adquirir novos conhecimentos e sua aplicação em contexto real.

A unidade curricular tem ainda como *objetivos específicos* os seguintes:

- Auxiliar a que os alunos sejam capazes de desenvolver projetos de conceção de pequenos equipamentos, pequenas máquinas ou soluções de Engenharia e Gestão Industrial;

Para além disso, pretende-se que os alunos sejam capazes de:

-
- Modelar conceptualmente sistemas com a respetiva fundamentação;
 - Planear e propor métodos experimentais, formular e testar hipóteses, identificar e resolver problemas recorrendo a conceitos físicos;
 - Aplicar o método científico à formulação de hipóteses sobre um modelo e avaliar e analisar soluções com base em resultados experimentais;
 - Desenvolver soluções para problemas comuns de Engenharia.

A unidade curricular apresenta como *Programa Geral*:

1. Metodologias de Investigação;
2. Elaboração e Apresentação de Relatórios de Projeto;
3. Introdução ao Projeto;
4. Integração de capacidades e competências, pela aplicação de conhecimentos de diversas áreas disciplinares, tais como: Matemática, Física, Electrónica, Termodinâmica, Informática, Comunicação e Organização Industrial.

No que diz respeito à Licenciatura em Engenharia Mecânica, e ainda dentro deste campo da competência em trabalhos de Projeto, a candidata lecionou, até 2010, a unidade curricular de “Introdução a Projeto”, que tinha como *objetivos gerais de aprendizagem* os de:

- Adquirir hábitos de reflexão crítica e desenvolver capacidades de pesquisa, síntese, estruturação e apresentação de informação;
- Reconhecer a multiplicidade e complexidade das questões relacionadas com a *Avaliação e Gestão de Projetos*, incutindo a necessidade de atualização e aprofundamento contínuo de conhecimentos e competências;
- Utilizar, oralmente e por escrito, uma linguagem técnica adequada e correta;
- Usar, de forma estratégica, as competências comunicacionais, enquanto arma de trabalho;
- Fazer uso de competências linguísticas (nos domínios oral e escrito) e capacidade comunicativa no âmbito da relação social, da informação, da comunicação, da técnica, de maneira a assegurar a leitura e compreensão de informação técnica e a capacidade de manter uma conversa estruturada, situada no contexto industrial - capacidade comunicante de acordo com o contexto;
- Demonstrar capacidade de manuseamento das ferramentas de Metodologias de Investigação;
- Ser capaz de conceber Relatórios de Projeto.

Tinha ainda como *objetivos específicos* os de:

- Conhecer e utilizar corretamente os conceitos associados a projetos e gestão de projetos;
- Identificar, caraterizar e perceber as diferentes fases de um projeto;
- Ter adquirido as noções básicas que permitam aos alunos gerir ou fazer parte de uma equipa de projeto;
- Conhecer a gestão da componente da relação humana e do trabalho em equipa;
- Desenvolver competências de proatividade à pesquisa (teórica e prática) para a resolução dos problemas que se colocam aos alunos;
- Ter adquirido os conhecimentos básicos para planear um projeto simples;
- Perceber os fundamentos de um gráfico de *Gantt*;
- Estar aptos a utilizar o *Microsoft Project* para programação de um projeto;
- Integrar as áreas comportamentais e culturais nos diferentes moldes da estrutura de grupo, sistematizando técnicas de motivação e liderança na formulação de regras básicas para o relacionamento interpessoal;
- Criar modelos de competências capazes de estimular o fluxo comunicacional em ambiente de trabalho;
- Desenvolver competências de planeamento, concepção, desenvolvimento, redação e apresentação de Projetos.

A unidade curricular tinha como *Programa Geral*:

1. Conceitos
2. Fases de um Projeto: *inputs* e *outputs* associados a cada fase
3. A Equipa de Projeto
4. Gestão dos Riscos do Projeto
5. Planeamento de Projetos
6. Programação do Projeto
7. Relacionamento Interpessoal
8. Metodologias de Investigação
9. Relatórios de Projeto
10. Elaboração e apresentação de trabalhos práticos ou de trabalhos de projeto.

Ainda que não muito distante do âmbito relativo à Comunicação e ao trabalho de Projeto, a candidata lecionou ainda (entre os anos de 2004 e 2007), às Licenciaturas em Engenharia e Gestão Industrial e Engenharia Mecânica, a unidade curricular de “Seminários”.

Estas unidades curriculares tinham como *objetivos gerais de aprendizagem* os de:

- Entender os diversificados temas da sua área de trabalho, sobre uma perspetiva eminentemente de aplicação;
- Adquirir novos conhecimentos sobre áreas de estudo já trabalhadas ao longo da sua formação;
- Permitir uma maior aproximação entre o mundo académico e o mundo do trabalho, nomeadamente através do contacto estabelecido com os convidados (indivíduos/entidades) de renome nas diferentes áreas passíveis de ligação à Engenharia e Gestão Industrial e à Engenharia Mecânica;
- Permitir a capacidade de relação direta entre assuntos teorizados e as respetivas aplicações práticas reais e atualizadas.

As referidas unidades curriculares tinham ainda como *objetivos específicos* os de:

- Integrar as diferentes temáticas abordadas ao longo da formação académica (e, em alguns casos, aprofundadas em ambiente de seminário específico) e a sua potencial aplicabilidade prática;
- Adequar as temáticas teorizantes à sua real e efetiva aplicação prática em ambiente profissional;
- Diversificar as redes de contactos individuais e particulares, potenciando um alargamento de conhecimentos específicos em áreas de maior interesse para a formação em questão, em paralelo com uma maior apetência para o conhecimento efetivo das realidades abordadas.

Como *Programa Geral* incluíam:

- Apresentação de comunicações específicas (sob a forma de Seminários temáticos) efetuadas por diferentes elementos externos com conhecimento e experiência sobre a área em questão, convidados especificamente para cada Licenciatura;
- Exposição das Metodologias de Investigação para auxílio na realização e apresentação de trabalhos escritos e projetos.

Para além das anteriormente referidas unidades curriculares associadas à componente da Comunicação, à Gestão de Projetos e a Seminários temáticos para os cursos de Engenharia, a candidata exerceu ainda, de 2001 a 2004, atividade docente dentro do mesmo âmbito na Licenciatura em Design Gráfico e de Publicidade, especificamente nas unidades curriculares de “Língua e Cultura I”, “Língua e Cultura II” e “Língua e Cultura III”, unidades curriculares anuais, todas elas com carácter sequencial, onde se pretendia

aprofundar, a níveis de especificidade, a competência comunicativa destes alunos, de uma formação tão específica como é a do Design.

Assim, a unidade curricular de “Língua e Cultura I” tinha como *objetivos gerais de aprendizagem* os de:

- Estabelecer a importância da identidade e da cultura, expressas através das diversas línguas, entre os países da União Europeia;
- Desenvolver a compreensão sobre como as características locais e os costumes se relacionam com a noção de um único mundo tecnológico, e sobre o impacto da linguagem visual e da linguagem verbal sobre um design/produtos particulares;
- Proporcionar (embora não se pretenda introduzir a linguística) um vocabulário básico (principais línguas europeias) e o suporte linguístico indispensáveis à análise e compreensão de características económicas e geográficas específicas dos países membros da União Europeia.

A unidade curricular tinha como *Programa Geral*:

1. Os grandes centros europeus (geografia, cultura, etc.)
2. Línguas europeias (o grande impacto do Inglês)

Linguagem e Tecnologia - a Ligação Humana:

- . O nascimento da Era da Informação
- . Diversidade linguística: Unidade europeia
- . Viver na Era da Informação
- . A Indústria da Linguagem

Tecnologia da Linguagem - a chave para produtos e serviços:

- . Produtos e serviços
- . Ferramentas para tradução
- . Tecnologia do discurso
- . As aplicações da tecnologia da Linguagem

Linguagem e Tecnologia - O Futuro:

3. Diferenças socio-políticas e religiosas
4. Influências (outras culturas, etc.)
5. Comunicação Verbal (apresentações feitas pelos alunos)
6. Descrição do processo de Design (o vocabulário de design e a sua utilização)
7. A Comunicação através dos meios de comunicação impressos e audio-visuais (jornais, televisão, páginas web, publicidade, etc.).

Já no que diz respeito à unidade curricular de “Língua e Cultura II”, do 2º ano da Licenciatura, dando continuidade à unidade curricular do ano anterior, esta tinha como *objetivos gerais de aprendizagem* exatamente os mesmos que a anterior, especificando-se, no entanto, o trabalho a desenvolver e a incidência temática em tópicos diferentes descritos através do seguinte *Programa Geral*:

1. A relação entre Linguagem Verbal e Visual
2. Linguagem Formal e Informal
3. A aplicabilidade da Linguagem (embalagens, publicidade, etc.)
4. Diferentes maneiras de dizer a mesma coisa (persuasiva, informativa, passiva, alarmista, humorística, etc.)
5. Estilos de vida e linguagem
6. Tecnologia, Calão e Abreviação
7. A linguagem do Design e o vocabulário comercial
8. A linguagem de compromisso social, protocolar e tradicional.

Relativamente à unidade curricular de “Língua e Cultura III”, do 3º ano da Licenciatura, esta tinha como *objetivo geral de aprendizagem* o dotar os alunos da capacidade interpretativa de determinados textos relativos à denominada inteligência emocional, convidando-os à produção de outros textos e outras formas expressivas capazes de produzir atos visualmente reprodutivos da temática abordada.

Esta unidade curricular de “Língua e Cultura III”, por estar orientada para alunos finalistas, não contemplava um Programa específico, onde se detalhassem conhecimentos, competências e habilidades a atingir, mas sim linhas gerais de orientação (as anteriormente expostas sob o título “*objetivo geral de aprendizagem*”) que permitissem à docente avaliar os conhecimentos e as competências dos alunos num momento *a priori*, para com eles determinar os objetivos a atingir. Dessa forma, no início da unidade curricular, os alunos eram convidados a expor oralmente as aprendizagens mais marcantes ao longo da formação já frequentada, por forma a revelar os principais pontos de interesse da turma na generalidade. Baseando-se nesse momento inicial de aferição, a docente tinha, consequentemente, a liberdade de trabalhar com os alunos da forma que entendesse mais adequada para que, através de desafios lançados pela leitura de determinados textos (publicitários, extratos literários, artigos jornalísticos, etc.), conseguisse levá-los a produzir outras formas de expressar o que tais textos lhes pudessem ter proporcionado. Dado tratar-

se de um grupo de alunos numa fase já final da sua formação, o maior interesse desta unidade curricular era sempre o de apelar à máxima criatividade por parte dos alunos, levando-os a tentar reproduzir sensações, emoções, mensagens de textos através das mais diversas formas: outros textos, pintura, escultura, construção em materiais diversos, filme, música, etc. Aliada a essa criatividade artística, todos os alunos procediam, em paralelo, à exposição e apresentação oral dos seus trabalhos perante um público constituído pelos colegas, pela docente e por demais elementos convidados especificamente para o efeito. Os trabalhos produzidos sempre foram expostos em locais públicos, para que fosse possível a sua apreciação por parte da comunidade escolar.

b) Docência da língua inglesa para fins específicos:

INSTITUTO DE INFORMÁTICA DO PORTO (IIP): 2000-2001 (cf. **Anexo 15**)

- 1) Curso de *Técnico de Design Gráfico e de Publicidade*, na disciplina de “Inglês Técnico”
- 2) Curso de *Secretariado Executivo com Apoio Informático*, na disciplina de “Inglês Comercial”
- 3) Curso de *Secretariado de Direção*, na disciplina de “Inglês Comercial”

Em todas as unidades curriculares, e dado o teor da tarefa docente – vocacionar as matérias a trabalhar para formações específicas, ao nível da formação profissional – foi desenvolvido um programa que contemplasse a utilização da língua inglesa para fins específicos, nomeadamente ao nível de:

- Praticar a expressão oral em língua inglesa para produção e reprodução de temas do dia-a-dia;
- Conceber apresentações de teor profissional;
- Compreender o Inglês mais formal em usos relativos a cartas, relatórios, atas de reuniões e agendas;
- Melhorar a pronúncia;
- Aumentar o vocabulário.

ESCOLA SUPERIOR DE ESTUDOS INDUSTRIAIS E DE GESTÃO (ESEIG) (cf. **Anexo 14**, anteriormente referido)

Até ao ano de 2005, a candidata lecionou, à Licenciatura em Engenharia de Produção (atual Engenharia e Gestão Industrial), a unidade curricular de “Comunicação Industrial II”, que contemplava uma componente inteiramente dedicada à aprendizagem e prática

letiva em língua inglesa, cujo principal intuito era o de familiarizar os alunos não só com a língua estrangeira mas, e principalmente, com o ambiente industrial (nas vertentes programadas para a unidade curricular) nesta língua estrangeira.

Para esta unidade curricular foram delineados os seguintes *Objetivos*:

- Dotar os alunos de um contacto próximo (em diversas formas) com a língua inglesa (língua internacional de negócio e, por consequência, língua de comunicação para profissionais que, de futuro, terão um mercado de trabalho globalizado e internacional);
- Introduzir o vocabulário técnico da língua Inglesa, fornecendo aos estudantes as ferramentas e a capacidade suficientes para lhes permitir o uso autónomo da língua e para lhes facilitar, futuramente, a leitura e compreensão de literatura específica do seu campo de estudo;
- Desenvolver competências linguísticas (nos domínios oral e escrito) e de capacidade comunicativa no âmbito da relação social, da informação, da comunicação e técnica, de maneira a assegurar a leitura e compreensão de informação técnica e a capacidade de manter uma conversa estruturada, situando-os no contexto industrial e auxiliando-os a comunicar de acordo com o contexto;
- Expor os alunos a atos de comunicação internacional, de forma a dotá-los de capacidade de recriação desses mesmos atos, avaliando a sua resposta e reação ao ato;
- Melhorar a fluência e pronúncia dos estudantes;
- Combinar capacidades de expressão de terminologia técnica inglesa específica com a expressão normalizada da língua inglesa;
- Examinar bibliografia específica da área industrial e reproduzir textos e conversações em língua inglesa;
- Formular e organizar parcerias, cooperações e colaborações internacionais em ambiente industrial.

Por força da especificidade, esta unidade curricular tinha como *Programa*:

1. Introdução à linguagem inglesa técnica nas áreas da Engenharia Industrial;
2. Interpretação e exposição escrita e oral em Inglês de fenómenos simples, situações (reuniões, negociações, debates, apresentações) e problemas a nível industrial, bem como elaboração e apresentação de comunicações e relatórios;
3. Leitura, compreensão e análise de textos técnicos em Inglês;
4. Utilização de dicionários de Inglês Técnico;

5. Elaboração e apresentação de trabalhos práticos ou de trabalhos de projeto em língua inglesa.

Desde 2010 até à presente data, a candidata tem vindo, também nesta Instituição, a lecionar as unidades curriculares de “Inglês Técnico I” e “Inglês Técnico II”, ao 1º ano da Licenciatura em Ciências e Tecnologias da Documentação e Informação, numa carga horária de 1,5 horas por semana, em regime semestral.

Da unidade curricular de “Inglês Técnico I”, que decorre no 1º semestre do 1º ano da Licenciatura, faz parte a indicação das seguintes *competências* a atingir:

Competências Gerais

- Compreender textos especializados em língua Inglesa na área da Tecnologia e Ciências da Informação, através do desenvolvimento de técnicas de leitura de compreensão global e específica (*skimming*, *scanning* e *searching*);
- Conhecer vocabulário especializado das áreas da tecnologia e tratamento da informação.

Competências Específicas

- Extrair informação específica de textos especializados em língua Inglesa na área da Tecnologia e Ciências da Informação, bem como de outras formas de apresentação visual da informação como gráficos, quadros, etc.;
- Elaborar resumos a partir de artigos científicos na área da Tecnologia e Ciências da Informação;
- Aplicar vocabulário especializado da área da Tecnologia e Ciências da Informação na elaboração de textos de opinião.

A unidade curricular inclui o seguinte *Programa*:

TECNOLOGIA E INTERNET:

1. Computadores, acessórios e mecanismos de armazenamento.
2. Software e Linguagens de Programação:

APRESENTAÇÃO DE UM PRODUTO TECNOLÓGICO: descrever processos e procedimentos; descrever características e vantagens; preparar e fazer uma apresentação.

O programa, estabelecido com base na resposta direta às competências almejadas, pretende dotar estes alunos de uma capacidade para não só se irem familiarizando com textos e formas de apresentação de informação específica da sua área de formação em língua inglesa como, e principalmente, de uma capacidade que lhes permita treinar a expressão

oral e escrita, por forma a alcançarem um nível de compreensão e uso desta língua estrangeira para os fins que mais se adaptam à sua formação.

Da unidade curricular de “Inglês Técnico II”, que decorre no 2º semestre do 1º ano da Licenciatura, faz parte a indicação das seguintes *competências* a atingir:

Competências Gerais

- Melhorar a compreensão de textos técnicos especializados em língua Inglesa relativas à área da Tecnologia e Ciências da Informação, através da prática e desenvolvimento de técnicas de leitura e compreensão global e específica (*skimming, scanning e searching*);
- Conhecer e usar vocabulário específico relacionado com as funções dos profissionais da informação;
- Adquirir autonomia de aprendizagem da língua inglesa através do desenvolvimento de capacidades de estudo e da prática da língua.

Competências Específicas

- Saber extrair informação específica e desenvolver resumos em Inglês relacionados com textos especializados da área da Tecnologia e Ciências da Informação;
- Usar, de forma fluente e exata, vocabulário especializado de Tecnologia e Ciências da Informação para o desenvolvimento de trabalhos académicos escritos;
- Perceber a aplicação das formas gramaticais em textos especializados;
- Adquirir conhecimentos e capacidades avançadas na expressão oral e escrita.

A unidade curricular inclui o seguinte *Programa*:

- Consolidação do vocabulário e gramática inglesa em articulação com os assuntos relacionados com a área de formação do curso.
- O Novo Profissional da Informação:
 1. A formação dos profissionais da informação;
 2. O uso da Tecnologia dos serviços de informação.
- O mercado de trabalho na área da Informação:
 1. Bibliotecários, arquivistas, gestores de informação e outros profissionais;
 2. Analisar e responder a propostas de trabalho;
 3. O trabalho do gestor de informação em contextos organizacionais em Portugal e no estrangeiro.

À semelhança da unidade curricular precedente, esta pretende aprofundar a competência de compreensão e expressão previamente adquirida, por forma a trabalhar com os alunos todo um conjunto de temáticas amplamente relacionadas com o seu futuro mercado de trabalho.

No ano curricular de 2010-2011, a candidata lecionou, também nesta Instituição, as unidades curriculares de “Inglês I” e “Inglês II”, com 3 horas semanais, em regime semestral (correspondentes ao 1º e 2º semestres, respetivamente), ao Curso de Estudos Superiores para Seniores. Estas unidades curriculares destinavam-se a munir este grupo de alunos do vocabulário básico de língua inglesa e das estruturas gramaticais e frásicas suficientes, que lhes permitissem compreender e estabelecer uma comunicação simples.

Para tal, foram concebidas competências gerais, competências específicas e um programa detalhado que, no seu conjunto, foram aplicados ao grupo de alunos nos dois semestres de contacto, criando, desta forma, um carácter de continuidade entre as duas referidas unidades curriculares.

Assim, em termos de *Competências Gerais* a desenvolver foram traçadas as seguintes:

- Desenvolvimento de competências ao nível da estrutura gramatical e frásica da Língua Inglesa básica;
- Consolidação do vocabulário básico do dia-a-dia;
- Aprofundamento das regras gramaticais e dos tempos verbais, nomeadamente:
 1. O *Present Simple*
 2. O *Past Simple*
 3. O *Present Continuous*.

Contava, ainda, com as seguintes *Competências Específicas*:

- Dominar o vocabulário básico da expressão diária em língua Inglesa;
- Perceber as regras básicas de construção e mutação dos Tempos verbais básicos;
- Consolidar as regras de conversação no Presente, Passado e Gerúndio.

As unidades curriculares tinham como *Programa*:

- Os Pronomes Pessoais
- As preposições
- Os Tempos Verbais:
 - a) *Present Simple*
 - b) *Past Simple*

c) Present Continuous

- O vocabulário doméstico:

a) as partes da casa vistas pelo exterior

b) a entrada da casa

c) as divisões de uma casa

- A numeração

- As horas

- As refeições

- As organizações de Serviços

- Os dias e os meses

- As estações do ano

- As variações climatéricas

- Formas de saudação

- As cores

- As partes do corpo

- O vestuário e o calçado

- As relações familiares

- As listas de compras

*c) Docência da **língua espanhola** para fins específicos:*

ESCOLA SUPERIOR DE ESTUDOS INDUSTRIAIS E DE GESTÃO (ESEIG) (cf. **Anexo 14**, anteriormente referido)

Desde o ano de 2010, a candidata tem ainda vindo a desenvolver atividade docente na área do ensino do Espanhol para fins específicos, concretamente na Licenciatura em Gestão e Administração Hoteleira, lecionando as unidades curriculares de “Língua Estrangeira 2 I (Espanhol I)” e “Língua Estrangeira 2 II (Espanhol II)”, respetivamente no 1º e 2º ano da Licenciatura, numa carga horária de 4 horas semanais em regime semestral.

Da unidade curricular de “Língua Estrangeira 2 I (Espanhol I)” fazem parte as seguintes *competências* a adquirir:

Competências Gerais

- Ser capaz de apreender as noções de iniciação à língua espanhola, adquirindo as bases da língua, na sua forma oral e escrita;

-
- Ser capaz de estabelecer uma comunicação perceptível e cuidada, oralmente e por escrito, em diversas situações com as quais poderá ver-se confrontado em ambiente de trabalho;
 - Ser capaz de reconhecer o imperativo da correção e fluência na língua espanhola neste setor de atividade.

Competências Específicas

- Demonstrar conhecimentos nas áreas lexicais e gramaticais do Espanhol corrente;
- Demonstrar competências de compreensão e produção oral e escrita;
- Compreender as principais unidades temáticas abordadas nas aulas, para posteriormente fazer uso delas fora das mesmas;
- Interagir nas situações impostas a nível oral;
- Desenvolver capacidades de apresentação oral de casos práticos desenvolvidos no âmbito das matérias trabalhadas em aula.

Da unidade curricular faz parte o seguinte *Programa*:

1. A gramática básica espanhola e a construção frásica na língua – iniciação.
2. Vocabulário descritivo do conteúdo das áreas principais de um Hotel.
3. Vocabulário descritivo do conteúdo das áreas principais num Restaurante.
4. Como reservar um quarto de hotel.
5. Atendimento/acolhimento pessoal e telefónico.
6. Como efetuar e receber pedidos num restaurante.

Da unidade curricular de “Língua Estrangeira 2 II (Espanhol II)” fazem parte as seguintes *competências* a adquirir:

Competências Gerais

- Ser capaz de comunicar eficazmente, oralmente e por escrito, em diversas situações com as quais poderá ver-se confrontado em ambiente de trabalho;
- Ser capaz de utilizar vocabulário de âmbito mais específico necessário ao desenvolvimento da atividade profissional no setor da hotelaria e da restauração, nomeadamente ao nível das operações e tarefas de execução;
- Ser capaz de reconhecer o imperativo da correção e fluência na língua espanhola neste setor de atividade.

Competências Específicas

- Consolidar conhecimentos nas áreas lexicais e gramaticais do Espanhol corrente;

-
- Aprofundar competências de compreensão e produção oral e escrita, nas áreas da formação académica que frequentam;
 - Compreender as principais unidades temáticas da Hotelaria e Restauração abordadas nas aulas, para posteriormente fazer uso delas fora das mesmas;
 - Interagir nas situações impostas a nível oral.

Tem ainda como *Programa*:

1. Acolher os clientes no restaurante e aceitar pedidos (restaurante e bar).
2. Descrever pratos, sobremesas, queijos e vinhos.
3. Descrever ingredientes e métodos culinários.
4. Sugerir e aconselhar.
5. Identificar instrumentos, objetos e utensílios do serviço de cozinha e de mesa.
6. Explicar e dar instruções e ordens.
7. Lidar com pedidos especiais e reclamações.
8. Fazer confirmações por escrito.

Pelo descrito se percebe que, tanto a unidade curricular de iniciação (Espanhol I) como a de especialização (Espanhol II) implicam não só a aquisição de um domínio razoável da língua espanhola como, e sobretudo, uma competência para interagir e relacionar-se nesta língua estrangeira. De facto, sendo a unidade curricular lecionada a uma Licenciatura onde a relação humana – a relação com o cliente – é um ponto crucial, torna-se imprescindível habilitar estes alunos para a possibilidade de entenderem e usarem a língua espanhola num âmbito generalizado e, posteriormente (num 2º ano), fazerem uso dessa mesma competência previamente adquirida para aprofundarem o seu domínio da língua, entrando já nas temáticas mais específicas e próprias da sua formação.

Deve acrescentar-se que foi, exatamente, pelo trabalho docente desenvolvido nestas duas unidades curriculares, com esta Licenciatura em particular, que a candidata sentiu necessidade de aprofundar os seus conhecimentos, alargar as suas competências e munir-se de formação específica, orientada para esta área do saber. Daí, surge então a inscrição, no ano letivo de 2011-2012, no Mestrado que atualmente frequenta na Faculdade de Letras da Universidade do Porto e ao qual o presente relatório de formação e experiência se destina.

Experiência Complementar à Docência, na Escola Superior de Estudos Industriais e de Gestão (cf. **Anexo 16**)

Desde 2006, a candidata tem sido Membro de Júri das provas públicas dos Projetos Interdisciplinares dos grupos de Projeto do 1º ano da Licenciatura em Engenharia e Gestão Industrial, do 1º ano da Licenciatura em Engenharia Mecânica e do 1º ano da Licenciatura em Engenharia Biomédica.

Entre 2006 a 2009, a candidata foi Membro de Júri das provas públicas dos Projetos Interdisciplinares dos grupos de Projeto dos 2º e 3º anos da Licenciatura em Engenharia e Gestão Industrial.

Em 2006 foi eleita, em representação do corpo docente da Escola, para integrar o grupo responsável pelo Processo de Avaliação pela EUA (European University Association), um programa voluntário de avaliação das instituições de ensino superior portuguesas, com a finalidade de assegurar que o sistema de ensino superior e os respetivos intervenientes retirem o máximo benefício destas avaliações, conduzidas por equipas constituídas por experientes especialistas internacionais, e que os procedimentos e processos realizados no âmbito do sistema de ensino superior sejam equiparados às melhores práticas internacionais.

Ainda em 2006, a candidata integrou o Conselho Científico da Revista ReESEIG – revista da Escola Superior de Estudos Industriais e de Gestão.

Paralelamente, desenvolveu, também nesse ano, uma compilação das “Normas de Realização e Apresentação de Projetos Académicos” e das “Normas de Redação e Apresentação de Artigos Científicos em Ambiente Académico”, como modelos a adotar para Projetos e Trabalhos de Investigação de Projeto, a realizar pelos alunos da instituição.

De 2004 a 2008, a candidata foi Membro de Júri das Provas Públicas de Projetos de Seminários do 5º ano da Licenciatura em Engenharia de Produção e do 5º ano da Licenciatura em Engenharia Mecânica.

De 2004 a 2008, a candidata foi Membro da Comissão de Estágios da Licenciatura em Engenharia de Produção (atual Engenharia e Gestão Industrial).

De 2004 a 2007, a candidata foi Membro de Júri das Provas Públicas de Projetos Industriais Individuais (Estágios de fim de curso) da Licenciatura em Engenharia de Produção.

De 2004 a 2007 foi ainda Co-orientadora interna de Projetos Industriais Individuais (Estágios de fim de curso) da Licenciatura em Engenharia de Produção.

De 2005 a 2006, foi Membro da Equipa de Projeto Interdisciplinar, realizado no 1º ano da Licenciatura em Engenharia de Produção. À equipa de Projeto competia delinear os objetivos do projeto, a metodologia de trabalho e a apresentação das competências a atingir, bem como a temática central do Projeto de cada ano.

De 2005 a 2006 foi ainda Tutora de grupo de alunos do 1º ano da Licenciatura em Engenharia de Produção do Projeto Interdisciplinar de 1º semestre, sobre o tema “Simulação de Circuitos Eléctricos”, envolvendo as unidades curriculares de Álgebra Linear e Geometria Analítica, Análise Matemática I, Análise e Sistematização de Dados, Comunicação Industrial I e Eletrotécnica.

De 2005 a 2006 foi, igualmente, Tutora de grupo de alunos do 1º ano da Licenciatura em Engenharia de Produção do Projeto Interdisciplinar de 2º semestre, sob o tema “Aplicação Informática para Apoio às Operações de Planeamento, Programação e Controlo da Produção”, envolvendo as unidades curriculares de Análise e Sistematização de Dados, Comunicação Industrial II e Introdução à Engenharia Industrial.

A atividade docente e extra-docente desenvolvida até ao momento tem permitido à candidata um contacto muito estreito e altamente focalizado em áreas da Engenharia (nas suas mais diversas vertentes), entre outras, que lhe proporcionam um alargamento não só da visão do ato docente como, e sobretudo, das possibilidades que uma formação de base, aparentemente, em tudo desconetada com a da Engenharia – como é o caso da formação da candidata em Literatura Comparada – pode trazer ao trabalho a desenvolver com estes grupos de alunos, em termos de capacidade comunicativa.

No entanto, por acreditar que o trabalho docente não pode apenas basear-se em formação adquirida por parte de quem o executa, e porque a candidata, desde cedo, se comprometeu com esta área da Engenharia (na sua diversidade), interessando-se por percebê-la o melhor possível e manter atualizado o seu conhecimento relativo às alterações que, ao longo dos anos, iam ocorrendo nesta vasta área, sentiu, a dado momento, uma necessidade de progredir na sua formação, muito por força de uma urgência evidente de entender melhor todo o ambiente industrial na sua essência, quais as mais atuais tendências em termos de projetos industriais, de que recursos dispõem hoje as empresas para fazer face às exigências do mercado (em constante evolução e altamente globalizado) e qual o papel da comunicação em todo o processo de vida de uma organização.

Assim, e dada a já existente relação estreita que a candidata vinha, desde há alguns tempos, a manter com a Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto, surge, em 2010, o convite por parte do INESC TEC/ INESC Porto, para integrar a equipa de investigadores de uma das suas Unidades de Investigação mais prestigiadas: a Unidade de Inovação e Transferência de Tecnologia (UITT).

Assim, protocolada a colaboração entre o Instituto Politécnico do Porto (ao qual pertence a Escola Superior de Estudos Industriais e de Gestão onde a candidata exerce a sua função docente) e o Laboratório Associado INESC TEC, deu-se início a um trabalho de investigação que procurou, desde logo, interligar a experiência e formação anteriores da candidata (o conhecimento e experiência relativa à Análise de Narrativas – por força da formação académica e do trabalho desenvolvido em Doutoramento – e a experiência docente nas áreas da Comunicação) com o desenvolvimento de projetos que, por uma parte, lhe permitiram o tão almejado desejo de se embrenhar em ambientes industriais reais (fora do contorno académico) e, por outra parte, dotavam a referida Unidade de Investigação de um elemento mais que permitiria o desenvolvimento de ferramentas de auxílio à interpretação dos mais variados atos comunicativos de uma organização (no seu planeamento, nos seus negócios, na comunicação da sua imagem e produto).

Dessa forma, no ponto que a seguir se desenvolve são apresentados, sumariamente, os projetos desenvolvidos até à data neste Laboratório Associado.

Mais se acrescenta que, em detalhe, os projetos desenvolvidos estão amplamente descritos no **Anexo 17a**.

2.6 – Atividade de Investigação (cf. Anexo 17b)

As funções de investigação assumidas até à data no INESC TEC estão, especificamente, relacionadas com as áreas de:

a) Fuzzy Front End of Innovation:

Nesta área em concreto, a investigação desenvolvida na UITT prende-se com a área do “Spin-offs’ Low Rate of Job Creation”, onde se desenvolve investigação aprofundada relativa às *spin-offs* surgidas em incubadoras académicas (na sua maioria), que exploram e desenvolvem serviços e/ou produtos de alta tecnologia;

b) Road Mapping:

Criação de projeto específico para o Pólo do Mar, integrado no UPTEC (Parque Tecnológico da Universidade do Porto), pretendendo desenvolver um estudo aprofundado sobre as reais oportunidades para as indústrias que gravitam à volta da temática marítima; e
c) *Narrative Analysis*:

Aplicação das especificidades típicas da Análise da Narrativa aos processos de negócio, ao desenvolvimento de projetos empreendedores e à análise geral da gestão do negócio.

2.6.1 Reflexão sobre a Atividade de Investigação

Exposto que está o percurso académico, a experiência profissional docente e o trabalho de investigação desenvolvido, julga-se pertinente fazer uma breve reflexão relativa a toda esta, aparente, amálgama de formações, vertentes e áreas.

De facto, embora, para muitos, possa parecer um acumular de variadas e tão distintas áreas de conhecimento, é possível estabelecer um paralelo ou, melhor dizendo, uma autêntica interseção entre todas elas, havendo, enquanto ponto comum, o tópico da Comunicação (sendo ela entendida por diversas perspetivas).

Assim, poder-se-á afirmar que, se a formação académica de base abriu portas a uma capacidade de adotar uma visão especializada das mais diversas narrativas a distintas áreas (como é o caso da Engenharia e a da Gestão), a experiência docente veio aprofundar a experimentação de aplicação de diferentes ferramentas de análise e interpretação de processos de negócio, de desenvolvimento de projetos, entre outros. Posteriormente, a integração numa equipa de investigadores altamente vocacionados para a análise da inovação e do empreendedorismo veio confirmar a validade trazida por uma formação e uma experiência baseadas na comunicação (na sua interpretação, análise e utilização) para melhor entender o desenvolvimento do negócio, o espírito de um empreendedor, a essência de uma inovação.

De facto, todo o trabalho de investigação levado a cabo pela candidata – baseado e secundado pela sua formação académica, pela experiência desenvolvida com o trabalho de Doutoramento, pela experiência profissional docente nas áreas, especialmente, da comunicação a diversos níveis – tem-lhe permitido, em conjunto com outros investigadores (vindos das mais variadas áreas, desde a Eletrónica, à Gestão Industrial, passando pela Gestão de Empresas, até à Sociologia) perceber a validade da aposta que sempre fez na diversidade da sua formação, na variedade da sua experiência e, sobretudo, na pertinência de sempre se predispor a melhorar e alargar as suas competências.

PARTE III – DIAGNÓSTICO DE CONTEXTO

3.1 A realidade dos alunos à entrada – principais dificuldades e resistências

3.2 Prática pedagógica desenvolvida

3.3 Validação dos conteúdos programáticos através de inquéritos a alunos e a entidades empregadoras

PARTE III – DIAGNÓSTICO DE CONTEXTO

Para o presente capítulo dedicado à interpretação e diagnóstico da realidade encontrada pela candidata à entrada dos seus alunos no Ensino Superior, será exclusivamente considerada a realidade correspondente aos alunos com quem a candidata exerce a sua função docente na área do Português como ferramenta de comunicação. Mais ainda, o contexto em que se insere a presente análise refere-se, também exclusivamente, aos anos de prática docente desenvolvida na Escola Superior de Estudos Industriais e de Gestão (ESEIG), do Instituto Politécnico do Porto (IPP), e não da prática docente anteriormente desenvolvida noutras instituições de ensino, por entender a candidata ser preferível refletir sobre um contexto com o qual tem vindo, ininterruptamente, a lidar. Desta forma, por se tratar de uma instituição de ensino superior onde a candidata exerce as suas funções desde o ano letivo de 2001-2002 sem nunca ter feito qualquer tipo de interrupção – aportando, por isso mesmo, o carácter de continuidade de experiência e vivência que aqui se pretende – entendeu-se preferível restringir a análise a este contexto.

A presente reflexão relativa ao diagnóstico a efetuar prende-se com a necessidade de conhecer e perceber quais as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos no momento em que se veem inseridos em ambiente de ensino superior – em termos de expressão oral e escrita e de compreensão e estruturação de raciocínios e exposições teóricas e/ou práticas – e qual a metodologia desenhada pela candidata – em estreita ligação com a Coordenação das Licenciaturas onde leciona – por forma a melhor combater as detetadas dificuldades e falhas iniciais.

3.1 A realidade dos alunos à entrada – principais dificuldades e resistências

Desde o ano letivo de 2001-2002, ano de início da atividade docente na ESEIG, a candidata tem desenvolvido, principalmente com alunos de Engenharia, um trabalho de utilização da língua Portuguesa para fins comunicacionais, tentando desmistificar alguns receios e as diversas dificuldades que, logo à partida, estes alunos trazem relativamente às competências de expressão oral e escrita.

De facto, deteta-se, à entrada, uma dificuldade enraizada em utilizar corretamente e de forma variada o rico vocabulário e a estruturada construção frásica e lógica em língua portuguesa. Dita dificuldade é, desde logo, percebida nos momentos iniciais de atividade com os grupos de alunos que, num primeiro ano de frequência do Ensino Superior, são confrontados com a necessidade de expor – oralmente e por escrito – relatos que, logo à partida, se relacionam com a sua perceção da formação que enfrentam.

Logo aí, nesses momentos iniciais de solicitação de exposição escrita e posterior apresentação oral de simples entendimentos da formação que escolheram, expectativas de possibilidades de trabalho futuro, aferição da diversidade de ambientes de trabalho percebidos, estes grupos de alunos demonstram uma clara dificuldade: a de saber dizer o que estão a pensar.

Este entrave à comunicação, que se deteta logo à entrada, e desde um momento inicial, sempre aportou à candidata, enquanto docente das unidades curriculares de “Comunicação e Organização Industrial” e de “Projeto Interdisciplinar I”, a possibilidade de constatação de uma realidade que, tal como referido por Fernanda Irene Fonseca (1992: 223), deixa claras evidências sintomáticas da *crise* reinante no ensino do Português, isto é, rapidamente nos apercebemos que os alunos não aprendem a escrever.

Por consequência desta crise nos hábitos de escrita, também a oralidade acaba por sofrer, pois nos momentos em que é solicitado a estes alunos que expressem, em público, aquilo que, resumidamente, conseguiram transpor para o papel, a dificuldade de o fazerem é, desde logo, evidente: a escolha vocabular é pobre, a construção frásica é deficiente, a variedade dos conectores de discurso é limitada, perfazendo, desse modo, uma produção oral que em nada corresponde ao que grande parte destes alunos desejaria expor. De facto, logo aqui se percebe que estes alunos demonstram claras dificuldades em falar em público, porque não só não são ensinados para tal como, e muito principalmente, não treinam essa competência.

Está a candidata em crer que tal deficiência e notória incapacidade de exposição se fica a dever, e muito, ao que a supra referida autora alega como razões para a denominada *crise* no ensino do Português: “[...] cada vez menos se escreve e se lê, na nossa sociedade do audio-visual e do imediato [...]” (p.223).

Mais acrescenta Fernanda Irene Fonseca que:

“[...] os alunos [...] não aprendem a escrever pela razão simples de que, na escola, não se ensina a escrever. [As várias disciplinas] não fomentam a interpretação e produção de textos escritos sobre as matérias que leccionam [porque] não existe, de um modo geral, uma pedagogia da escrita [...], não existem práticas sistemáticas, programadas e finalisticamente orientadas para o objectivo da aquisição e consolidação da capacidade de uso escrito da língua.” (p.226).

Ora, esta constatação de realidade à entrada destes alunos com quem a candidata tem vindo a desenvolver a sua prática docente leva a que, nos sucessivos programas das unidades curriculares que vem lecionando aos cursos de Licenciatura em Engenharia (principalmente à Licenciatura em Engenharia e Gestão Industrial), tente, em estreita ligação com a Coordenação dos cursos, desenhar conteúdos programáticos que permitam não só colmatar estas falhas evidentes como, e muito, contribuir para o retomar de práticas de expressão – oral e escrita – que, desde há muito, se vêm perdendo no tradicional ensino da língua Portuguesa.

Desta forma, e desde cedo, um dos principais objetivos das unidades curriculares referentes à Comunicação tem estado amplamente centrado no estímulo do uso estratégico das competências comunicacionais, enquanto arma de trabalho.

Aliás, tal objetivo central é suportado pelo que preconiza Maria Helena Gonçalves (2005:504), no que se refere ao facto de a comunicação, em ambiente organizacional, se tornar

“um instrumento imprescindível de gestão: a comunicação não é só o reflexo desta forma de gerir mas é, sobretudo, um agente dessa gestão, permitindo à organização realizar melhor o seu projecto, ser mais performativa nas respostas que engendra para os desafios que se lhe colocam. Ajuda-a, ainda, a ser mais unitária e mais comunitária, além de mais prospectiva face às múltiplas situações que se lhe oferecem.”.

Este objetivo é encarado, na delineação do Programa da unidade curricular em análise, como nevrálgico, uma vez que tenta, em todos os pontos de desenvolvimento, contribuir, como retratado por Maria Helena Gonçalves (2005:503), para contrariar a noção da Comunicação como “a incompreendida da casa, [podendo] constituir-se como um acessório decorativo à qual é cometido uma função de cosmética em relação à difusa e pouco consequente imagem de uma organização”.

Por forma a melhor desenvolver e potenciar este estímulo nos alunos, desde o momento da sua entrada no Ensino Superior, a candidata tem desenvolvido práticas efetivas que lhe permitem descrever a real situação destes alunos, relativamente às suas principais dificuldades apresentadas, especificamente:

- na exposição escrita de conteúdos necessários à construção de projetos e relatórios temáticos;
- na expressão oral lógica, estruturada e coerente;

-
- na fluência na apresentação de conteúdos e ideias, e capacidade de argumentação perante públicos diversos;
 - na sequenciação das apresentações orais e defesa pública de relatórios académicos;
 - no domínio do conceito de gestão por projetos;
 - no domínio das normas de estruturação de relatórios académicos e regras de referenciação bibliográfica.

Assim, e aproveitando os conteúdos programáticos definidos para as áreas da Comunicação acima referidos, por forma a integrar estes alunos naquilo que será a formação, ao nível da Engenharia, com a qual irão contactar ao longo dos três anos do seu percurso, é feito logo à partida um conjunto de exercícios de expressão – primeiro em termos escritos e depois com a respetiva apresentação oral a um público – que pretende, tão só, desmistificar o “medo” constatado que estes grupos de alunos revelam ter quando enfrentam um “papel em branco”.

Tomar como ponto de partida estes conjuntos de exercícios de produção escrita e oral tem vindo a revelar-se uma poderosa arma para o treino destes alunos numa competência que, até então, parece pouco trabalhada: a de usar a língua Portuguesa como ferramenta de comunicação escrita para posterior exposição oral. Desta forma, inicia-se, anualmente, a prática destas unidades curriculares da área da Comunicação com exercícios vários que levam os alunos a anular “velhos” hábitos de prolongar a expressão oral quotidiana naquilo que lhes é solicitado pela forma escrita.

Isto é, desde o início, os alunos são confrontados com a necessidade de fazerem o melhor uso possível das estruturas formais da língua Portuguesa para delinearem um projeto que irão desenvolver ao longo de todo um ano letivo.

Logo à partida, com este exercício, aparentemente de mera reflexão, estes alunos confrontam-se com a necessidade de “escrever” o melhor possível as ideias que lhes vão surgindo; sequenciar, da forma mais adequada, os tópicos que pretendem abordar; traçar, da maneira que entendem mais apropriada, o seguimento que darão ao desenvolvimento dos seus objetivos e, claro está, estruturar, da forma o mais perceptível possível, uma possível sequenciação da apresentação oral que terão, no final do ano, que fazer perante um público.

Ora, “forçá-los”, desde o início, a um exercício deste género (que leva o seu tempo e exige a utilização de algumas aulas/horas para este fim específico), transforma, de imediato, a visão que estes alunos têm daquilo que, aparentemente, lhes possa estar a ser pedido.

Isto é, confrontando-se com a necessidade de olhar para um papel em branco, analisar um documento novo, inundado de normas a seguir e objetivos a atingir (como é o caso do elemento usado nestes exercícios iniciais – o denominado “Caderno de Encargos do Projeto Interdisciplinar”), constituir uma equipa de trabalho (baseando-se, quase que exclusivamente, em empatias iniciais – pois são alunos do 1º ano de Licenciatura, sem relações sociais prévias entre si, integrantes de uma turma inicial onde são, tão somente, “colegas de turma” sem qualquer tipo de contacto ou conhecimento prévio entre si) e focalizar-se na produção de um documento escrito onde lhes é pedido que tracem, sem base de sustentação que não seja a sua intuição, uma potencial sequenciação da conceção de um projeto pelo qual vão ser responsáveis ao longo de um ano letivo, é algo que, desde logo, os obriga a novos cuidados no uso e escolha de vocabulário, termos, construção frásica, sequenciação de ideias, regras gramaticais e sintáticas que, até então, poucos ou nenhuns deles tinham por hábito utilizar.

Mais ainda, consciencializá-los para o facto de que escrever não é uma mera reprodução gráfica de um pensamento, mas sim um ato que envolve uma organização sintática, semântica e pragmática do discurso, especificamente regrada, é algo que, para a maioria dos alunos, causa alguma estranheza, por força de uma ausência de prática, uso e visão da Língua portuguesa (escrita e oral).

A confrontação dos alunos com momentos de escrita e posterior exposição oral é algo que, já de há longa data, vem sendo alvo de sucessivas teorizações. Os problemas enfrentados pelos professores que, de alguma forma, têm a seu cargo o estímulo à escrita, à produção em língua Portuguesa de textos e exposições (nas suas mais diversas formas e com as mais distintas finalidades) são, e sempre foram, alvo de inúmera produção de literatura sobre essa temática.

O artigo produzido por Fernanda Irene Fonseca (1992: 223-251), já aqui referido, espelha, claramente, a realidade com que se defronta a candidata, enquanto docente de uma unidade curricular cujo propósito último é o de confrontar os seus alunos com a necessidade de (re)adquirir um hábito (há muito e por sucessivas e múltiplas razões “esquecido”), de uso da língua materna como forma de expressão, exposição, confronto de ideias e veículo de negociação para “venda” de um determinado “produto” desenvolvido (seja ele um simples texto – fruto de uma reflexão temática –, um conjunto de saberes adquiridos, uma ideia de negócio ou uma apresentação de um serviço).

Assim, quando afirma a autora (1992: 230) que, do ponto de vista sociolinguístico,

“[...] a prática do texto escrito pode constituir, pedagogicamente, a melhor forma de preparação para a produção e recepção de discursos orais em situações menos correntes e mais «exigentes», de maior responsabilidade, isto é, para o uso oral mais formal e para todos os casos em que é necessário produzir oralmente discursos não apoiados directamente na situação e que exigem, por isso, a utilização das estratégias textuais de autonomização e de planeamento características do texto escrito”,

está a candidata em crer que é exatamente neste ponto (que se prende com esta visão sociolinguística do uso da língua Portuguesa) que se tem vindo a desenvolver o seu papel de docente nestes cursos de formação, ao nível da Licenciatura, em áreas, aparentemente, tão adversas ao uso da língua como veículo de comunicação efetiva.

Segundo o senso comum, é caracteristicamente aceite que um Engenheiro tem alguma aversão à escrita e, por consequência, à exposição oral de conteúdos, preferindo, por oposição, os números, os esquemas, os *softwares* mais variados que lhe permitem, de forma rápida e pragmática (à sua medida), passar conteúdos e, por consequência, transmitir mensagens “à sua maneira” tão particular.

Ora, desmistificar este conceito tão amplamente enraizado e dotar estes alunos (futuros Engenheiros) de armas comunicacionais que lhes permitam “fazer” mas também “dizer como se faz”, “porque se faz”, “para que se faz”, etc., tem vindo a ser a (árdua) tarefa desenvolvida pela candidata ao longo destes últimos anos.

3.2 Prática pedagógica desenvolvida

Assim, e por forma a cumprir os propósitos das unidades curriculares que vem lecionando no âmbito da Comunicação, utilizando a língua Portuguesa como ferramenta dessa comunicação, a candidata tem desenvolvido conteúdos programáticos que passam, especificamente, por consolidar momentos de estruturação, conceção e desenvolvimento de projetos que, na sua essência, visam “dar sentido à aprendizagem no Ensino Superior, pela multiplicidade de saberes a mobilizar, permitindo a construção de novos saberes a partir de saberes em situação, sistematizando novos princípios de ação – conceção, definição, desenvolvimento, gestão e avaliação de projetos de trabalho autónomo”.²

² AAVV, “Caderno de Especificações – PI1” in *Documentos de Apoio à unidade curricular de Projeto Interdisciplinar I*, Vila do Conde: Escola Superior de Estudos Industriais e de Gestão.

A consolidação destes conteúdos, em permanente sintonia com as pretensões, em termos de competência comunicativa, por parte da Coordenação dos cursos de Licenciatura, implica um desenho cuidado de componentes a lecionar, uma sistematização das regras de avaliação e apuramento de resultados, bem como uma contínua focalização do papel docente (nestas áreas específicas da formação) em tudo quanto se relaciona com a constatação de que as necessidades atuais de empregabilidade implicam uma clara capacidade de comunicar e negociar eficazmente, uma flexibilidade cognitiva e criativa e, por consequência, uma transferibilidade destas competências de aprendizagem.

O somatório de todas estas competências perfaz, assim, as necessidades e exigências básicas que justificam e fundamentam estas novas metodologias de ensino-aprendizagem que promovem o desenvolvimento contínuo de capacidades e competências mais voltadas para essas, também novas, exigências e necessidades do mercado de trabalho e da sociedade do conhecimento.

Como se vê pelo exposto, sempre houve, da parte da candidata, um esforço continuado (apoiado pelas Coordenações de Curso) em promover, nas unidades curriculares que aqui se analisam, o desenvolvimento paralelo de competências técnicas e científicas (de áreas específicas), potenciando nos alunos a aquisição de competências pessoais, comunicacionais e organizacionais que lhes permitissem desenvolver não só o saber e o saber fazer, como também o saber estar, o saber comunicar e o saber ser.

Tal esforço, posteriormente aferido através da verificação do cumprimento de determinados requisitos exigidos, pode ser descrito através dos conteúdos definidos, pela unidade curricular de “Comunicação e Organização Industrial” (COI), para os projetos sucessivamente realizados na ESEIG (sob a égide da unidade curricular “Projeto Interdisciplinar” - PI), nos cursos de Engenharia.

Veja-se, para tal, a descrição dos conteúdos exigidos, presentes na seguinte Tabela 1:

Tabela 1 – Conteúdos exigidos para COI em PI1

Área de intervenção	Conteúdos específicos a incluir	Competência mínima a atingir pelo aluno
A Liderança na Organização + A Integração de Novos Membros na Organização	-a liderança -a gestão/ o papel do gestor -a motivação -gestão de equipas	-capacidade de liderança -capacidades de gestão -noção de equipa: motivação e incentivo da equipa
Gestão de Desenvolvimento	-organização do trabalho: competências, trabalho e funções -gestão do desempenho: gestão de conflitos -aspetos estratégicos do desempenho: empenho, competências, motivação vs fatores formais e informais de influência	-organização do trabalho -superação de casos conflituosos -demonstração efetiva do desempenho desenvolvido ao longo de todo o percurso do Projeto
Comunicação – na execução do Projeto	- coordenação da equipa - comunicação do/no grupo - criatividade - reuniões	- domínio de estratégias comunicantes - demonstração de criatividade na abordagem de temas propostos e afins ao Projeto - gestão e liderança de reuniões de trabalho
Comunicação – na apresentação/defesa do Projeto	-coordenação da equipa -distribuição dos atos comunicacionais pelo grupo -capacidade de expressão oral e escrita -entusiasmo comunicativo	-interação grupal em momentos de exposição -capacidade de expressar oralmente momentos-chave do Projeto -poder de transmissão de conhecimentos -atitude -argumentação -fluência verbal e expositiva -organização do trabalho de grupo
Investigação	-metodologias de investigação -busca de informação -localização da informação -seleção de informação	-demonstração efetiva do domínio de várias metodologias de investigação -demonstração de capacidade de busca, selecção e utilização de informação
Projeto	-planeamento, organização e redação de Projetos -metodologias de Projecto -normas e regras de elaboração de Projetos - regras de citação	-demonstração de domínio de metodologias de investigação através do reconhecimento válido do resultado obtido -capacidade de planeamento, estruturação e desenvolvimento de um Projeto
Apresentações	-técnicas de apresentação em público -fluência do discurso -argumentação -persuasão -atitude e comportamento em público	-capacidade de executar apresentações públicas -domínio das técnicas de apresentação -perceção da importância da argumentação em apresentações públicas

Todo este conteúdo é trabalhado com estes grupos de alunos de uma forma muito focalizada no desenvolvimento das suas competências grupais e individuais, estando a unidade curricular de COI altamente vocacionada para o auxílio (e a prática experimentada) ao desenvolvimento do espírito integrador da aprendizagem que é desenvolvida ao longo de um 1º ano de Licenciatura em Projeto Interdisciplinar 1.

Não se trata, como já entendido, de uma unidade curricular de Ensino do Português, mas tão só de uma unidade curricular que pretende, através do bom uso da língua materna, dar voz ao cruzamento de saberes e competências que estes grupos de alunos vão desenvolvendo no 1º ano da sua formação, auxiliando-os, para tal, na consolidação de normas, regras e formas de expressão (oral e escrita), que lhes permitam desenvolver todo um projeto que demonstre, no final de um ano, a competência adquirida em várias áreas do saber (tantas quantas as lecionadas ao nível do seu 1º ano de formação).

Por se tratar de uma unidade curricular integradora, em que o objeto de trabalho pode ser um qualquer conteúdo advindo das diferentes áreas de conhecimento lecionadas no 1º ano da Licenciatura, as ferramentas de trabalho são o foco central do seu programa.

Isto é, com esta unidade curricular os alunos aprendem, com exemplos advindos e aproveitados das diversas unidades curriculares a que têm acesso neste início da sua formação, a usar a língua Portuguesa como veículo das suas mais diversas necessidades comunicacionais.

Assim, e expondo de forma sucinta e esquemática a interação entre as duas referidas unidades curriculares (COI e PI1), veja-se (na Tabela 2 abaixo) a forma como os conteúdos trabalhados na primeira unidade curricular (COI) interferem, em constância, com o trabalho desenvolvido com os mesmos alunos na segunda unidade curricular (a de Projeto), promovendo a aplicação prática (em desenvolvimento de projetos) de aspetos teorizados:

Tabela 2 – Interferência de COI em PI1

Conteúdos “Comunicação e Organização Industrial”	Aplicação em “Projeto Interdisciplinar”		
	Área de intervenção	Conteúdos Específicos a incluir	Competência mínima a atingir pelo aluno
Desenvolvimento de <i>soft skills</i> (trabalho em equipa, comunicação interpessoal, gestão de tempo, responsabilidade, liderança, etc.)	A Liderança na Organização; a integração de novos membros na Organização	A liderança; a gestão; o papel do Gestor; a motivação; a gestão de equipas.	Capacidade de liderança; capacidades de gestão; noção de equipa; motivação e incentivo na equipa.
	Gestão de desenvolvimento	Organização do trabalho: competências, trabalho e funções; gestão do desempenho: gestão de conflitos; aspetos estratégicos do desempenho: empenho, competências, motivação vs fatores formais e informais de influência.	Organização do trabalho; superação de casos conflituosos; demonstração efetiva do desempenho desenvolvido ao longo de todo o percurso do Projeto.
	Comunicação na execução do Projeto	Coordenação da equipa; comunicações do/no grupo; criatividade; reuniões.	Domínio de estratégias comunicantes; demonstração de criatividade na abordagem de temas propostos e afins ao Projeto; gestão e liderança de reuniões de trabalho.
	Comunicação na Apresentação e Defesa do Projeto	Coordenação da equipa; distribuição dos atos comunicacionais pelo grupo.	Interação grupal em momentos de exposição; capacidade de expressar oralmente momentos-chave do Projeto; postura; argumentação; fluência verbal e expositiva; organização do trabalho de grupo.
	Apresentações	Técnicas de apresentação em público; fluência do discurso; argumentação; persuasão; atitude e comportamento em público; entusiasmo	Capacidade de executar apresentações públicas; domínio das técnicas de apresentação.

		comunicativo.	
Desenvolvimento da capacidade de integração de conhecimentos de diferentes áreas de uma visão integrada	Comunicação na Apresentação e Defesa do Projeto	Capacidade de expressão (técnica) oral e escrita.	Percepção da importância da argumentação (justificações técnicas) em apresentações públicas; poder de transmissão de conhecimentos.
Aplicar o método científico à formulação de hipóteses sobre um modelo e avaliar e analisar soluções com base em resultados experimentais: 1. Metodologias de Investigação; 2. Elaboração e Apresentação de Relatórios de Projeto; 3. Introdução ao Projeto; 4. Integração de capacidades e competências	Investigação	Metodologias de investigação; busca de informação; localização da informação; seleção da informação; planeamento, organização e redação de Projetos; normas e regras de elaboração de projetos; regras de citação.	Demonstração efetiva do domínio de várias metodologias de investigação; demonstração de capacidade de busca, seleção e utilização de informação; demonstração de domínio de metodologias de investigação através do reconhecimento válido do resultado obtido.

A atividade docente, nesta área em particular, é um desafio constante, e novo a cada ano que passa, uma vez que exige da candidata uma visão integrada das necessidades dos seus colegas de trabalho, nas demais unidades curriculares lecionadas no 1º ano de formação, e uma avaliação permanente dos conhecimentos, competências e aptidões individuais e coletivas, de cada aluno e grupo em cada ano de entrada no Ensino Superior.

Assim, estando esta unidade curricular ao serviço da passagem de conhecimentos e competências que se prendem com a componente comportamental, as noções de cultura organizacional, as questões relativas à liderança e motivação, às componentes do relacionamento interpessoal, passando pela negociação, pela comunicação no trabalho (envolvendo, neste ponto específico, as noções de fluxos comunicacionais, coordenação de equipas multifuncionais e interdepartamentais, as reuniões, as comunicações formais, até à comunicação de crise), culminando nas técnicas de desenvolvimento de planos de trabalho e relatórios e no desenho de comunicações, apresentações formais e publicações, o trabalho exigido por parte da docente reveste-se de um carácter multifacetado, que implica um conhecimento vasto e aprofundado da realidade da Engenharia (na generalidade) que lhe

permita perceber as reais pretensões do curso (em toda a sua formação), as expectativas do mercado de trabalho (que absorverá estes licenciados) e, sobretudo, as necessidades destes grupos de alunos que, a dado momento, se veem confrontados com uma total mudança de paradigmas no que ao ensino-aprendizagem diz respeito.

Sabendo de antemão que todas estas anteriores variáveis são isso mesmo – variáveis e, assim sendo, mutáveis a cada ano – há também por parte da candidata um esforço anual, no sentido de apurar, para cada grupo que, ano após ano, se vê inserido num 1º ano de formação superior em Engenharia, quais as suas reais e prementes necessidades, quais as suas competências e conhecimentos prévios, quais as suas experiências anteriores (que poderão, de certa forma, ter modelado a aversão ou o gosto pelo ato comunicacional).

Veja-se, a título de exemplo, um exercício inicial para apuramento de competências previamente adquiridas e indicação de principais necessidades:

No início de uma das primeiras aulas do semestre é distribuído a cada aluno um pequeno artigo (extraído da Revista *Exame*, de março de 2009) que contém um depoimento de várias figuras de renome no âmbito empresarial e industrial nacional, expondo o que cada um deles entende relativamente à relação entre a Academia e o Mundo Empresarial, ao que não se ensina (e devia ensinar-se) na Universidade, às exigências do mercado de trabalho no que diz respeito às competências pessoais, entre outras questões que, no seu conjunto, vão de encontro à generalidade da programação estabelecida para a unidade curricular lecionada a estes alunos.

Assim, vejamos alguns extratos dos depoimentos trabalhados em sala:

CAPA



Luís Portela

57 anos, presidente da Bial

Penso que as universidades portuguesas, em geral, têm um tipo de ensino algo teórico, com deficiência de experiência que melhor prepare o aluno para a realidade que vai encontrar na vida profissional. Em sequência, existe um baixo incentivo para que o estudante se habitue a encontrar por si as soluções e, mesmo, novas soluções.

Eu gostaria que o ensino universitário fosse mais experimental, mais responsabilizador e mais indutor da criatividade dos alunos. Mas também gostaria que, em todos os cursos de todas as universidades, nunca fosse perdida de vista a defesa dos valores universais, procurando informar e formar excelentes profissionais e excelentes pessoas.



Teresa Cochito

54 anos, country managing partner da Ernst & Young

Não há nada que cumpra o papel da experiência. Nada tira o lugar à aprendizagem com o que não corre bem, e às suas lições. É só se aprende a ser empreendedor passando por crises, arriscando e percebendo que nem todas as estratégias ou ideias são bem sucedidas. Não se aprende na universidade e não se tira um doutoramento nessa matéria. Também não se aprende o aspecto comunicacional e o impacto mediático da vida. Portanto, gostaria que os universitários

José Miranda Clara

53 anos, director-geral da Xerox Portugal

As universidades transmitem o *background*, e a percepção é boa ao nível de cultura geral, mas devem ser melhorados os conhecimentos específicos. Seria essencial, desde o ensino secundário, dar ênfase a ferramentas informáticas imprescindíveis à produtividade. O desenvolvimento de métodos pedagógicos de pesquisa é importante para que os recursos encontrem soluções com base em criatividade e capacidade de decisão. Finalmente, é relevante reduzir a falta de objectividade e exercitar a capacidade de síntese. É de relevar as melhorias que se tem sentido relativamente à preparação ao nível da flexibilidade e disponibilidade das pessoas para se articularem em função das necessidades da empresa.



Alberto da Ponte

56 anos, presidente da comissão executiva da Central de Cervejas

O que não se aprende na universidade?

- 1) A tentativa e o erro, pois querem a resposta certa, mas nem sempre existe tempo para a obter na vida real.
- 2) A aprender por nós próprios. Ser nós a fazer.
- 3) A persuadir, algo muito útil para as vendas (clientes) e para o marketing (consumidor).
- 4) A negociar, sendo que se aprendem alguns *trade-off*.
- 5) A liderar pessoas, o maior desafio de todos, porque o mesmo input tem outputs completamente diferentes.
- 6) A liderar pelo exemplo.
- 7) A decidir. Nunca sofremos as consequências das nossas decisões, pois o papel não se vira contra nós e o papel aceita tudo.
- 8) A cooperar, pois os incentivos são para se ser sempre o melhor.
- 9) A iniciativa e proactividade (*entrepreneurship*).

José Joaquim de Oliveira
58 anos, presidente da IBM Portugal

A escola é essencial, dá-nos a base, prepara-nos para a vida. Mas é no trabalho diário no terreno que descobrimos o mundo real em toda a sua magnitude e complexidade. Foi a experiência profissional que me ensinou a enfrentar desafios, que me estimulou a iniciativa e a criatividade e que me permitiu desenvolver o espírito de empreender que hoje reconheço em mim.

Foi com o trabalho, no desempenho de uma actividade aberta às relações pessoais, que descobri e melhorei as competências de liderança indispensáveis à posição que desempenho. Aprendi a gerir pessoas e equipas, empresas e negócios, a desenvolver talentos e a melhor conhecer os outros. Os ensinamentos que se colhem no desenvolvimento de uma actividade profissional não têm preço. É o saber de experiência feito.



Judite Mota
42 anos, directora criativa da Young & Rubicam

Ninguém aprende a ter ideias a fazer um curso. Pode aprender-se a organizar ideias, a argumentar, a desenvolver raciocínios lógicos, mas as grandes ideias não partem, em geral, de raciocínios lógicos. São saltos que desafiam a lógica, são ligações inesperadas e a escola não nos ensina a pensar assim. Infelizmente. Mas a universidade deu-me cultura geral e amigos.



José Velázquez
46 anos, director-geral da SAP Ibéria

Não se aprende na universidade, primeiro, a ter preparação para as constantes mudanças e que exigem uma rápida adaptação. Refiro-me a todo o tipo de desafios: novas funções, novos objectivos, novas equipas, novos colaboradores, novas ferramentas, etc. Segundo, a ter capacidade de negociação e comunicação, que é fundamental em todos os níveis das relações interpessoais, não só na organização, como com o envolvente externo, como é o caso dos clientes, parceiros de negócio e mercado em geral. Tudo isto assume uma maior complexidade quando nos inserimos em organizações globais e temos de integrar com culturas distintas.

MARÇO 2009 Exame 43

CAPA

Salvador Guedes
51 anos, presidente executivo da Sogrape

As universidades são frequentemente criticadas por aquilo que não ensinam e raras vezes valorizadas pelo positivo papel pedagógico. Acreditando que a universidade é, para além de uma fonte de formação e informação, uma ferramenta e um estímulo ao desenvolvimento, a vertente prática do ensino deve ser partilhada com as empresas, que estão mais aptas a esta função. Por isso, há sem dúvida matérias que a universidade não ensina, e que provavelmente nem é suposto ensinar. Para ter sucesso são necessárias competências que não se registam na sala de aula. As oportunidades vêm atrás de curiosidades, vivências e contactos.



Manuel Bio
41 anos, director-geral das Pousadas do Portugal

A maior lacuna das universidades é a clara falta de vocação e entusiasmo na formação comportamental. Focadas na vertente técnica, ignoram a importância de desenvolver as capacidades de liderança, de iniciativa ou até mesmo de comunicação.

Esta vertente de formação muito técnica, sem dúvida, prepara-nos para todo o trabalho especializado e desenvolve muito a nossa capacidade de análise dos problemas e dá-nos muita elasticidade mental.



Paulo Gray
43 anos, country officer do Citi em Portugal

Não se aprende nem se treina a inteligência emocional que constitui uma ferramenta valiosíssima para a gestão moderna, caracterizada pela globalização e alteração frequente dos paradigmas em que operamos.



43 - Exame - MARÇO 2009

Figura 1 – Depoimentos Revista Exame
Fonte: Revista Exame (março, 2009)

A partir destes depoimentos, distribuídos individualmente por cada aluno, é pedido que, após uma leitura (individual e em silêncio) atenta e cuidada, efetuem um primeiro resumo das principais ideias retidas a partir dessa leitura, cumprindo a seguinte sequência:

1º passo: individualmente, sublinhar aquilo que entendam como mais importante em termos de ideias ou conceitos a reter.

2º passo: individualmente, rever os sublinhados feitos e organizá-los em termos de grau de importância das ideias neles inseridas (hierarquização de ideias por grau de importância).

3º passo: individualmente, resumir cada sublinhado, atribuindo-lhes um título.

Por exemplo, no sublinhado “Penso que as universidades portuguesas têm um tipo de ensino algo teórico, com deficiência de experimentação que melhor prepare o aluno para a realidade que vai encontrar na vida profissional” (Luís Portela, *Exame*, março de 2009, p.38), alguns alunos optaram pelo título “Universidades não promovem a experimentação”.

4º passo: alocar os alunos a grupos, de acordo com o texto que trabalharam.

5º passo: discussão, entre os elementos do grupo, relativamente aos sublinhados efetuados por cada um e aos títulos eleitos.

6º passo: seleção (feita pelos alunos), dentro de cada grupo, dos melhores títulos, de acordo com a capacidade de melhor e mais eficazmente identificarem o “espírito global” do texto.

7º passo: redação, em grupo, de um texto resumo capaz de sintetizar as principais ideias nele contidas.

8º passo: escolha de um porta-voz por grupo.

9º passo: apresentação oral (com possibilidade de recurso ao quadro para escrita de alguns tópicos ou esquemas explicativos) do resumo do texto atribuído a cada grupo e exposição das principais razões que fundamentem as decisões tomadas em termos de conteúdo selecionado para apresentação.

Este exercício, aparentemente simples, possibilita a constatação de que os alunos, logo num primeiro momento, se sentem demasiadamente constrangidos com o simples facto de terem que expor oralmente as suas ideias, revelando, assim, claras dificuldades em enfrentar públicos, expor ideias próprias e, sobretudo, defender tomadas de posição.

Por outro lado, muito para além da intenção de prática de interpretação e produção escrita, este tipo de exercício pretende sempre, tal como referido, aferir as principais dificuldades e maiores necessidades por parte de cada aluno em particular e do grupo na generalidade.

Assim:

- com o primeiro passo, pretende verificar-se a capacidade de retenção de ideias gerais após uma compreensão leitora;
- com o segundo passo, a intenção é a de aferir a competência dos alunos para identificar pontos principais e secundários num texto, de acordo com a sua intenção;
- no terceiro passo torna-se possível valorar a capacidade dos alunos para, num espaço limitado (o tamanho aceitável de um título de notícia), sintetizar ideias fundamentais e mais representativas;
- no quarto passo não há qualquer intervenção por parte dos alunos;
- com o quinto passo torna-se viável avaliar a habilidade dos alunos para aplicarem conhecimentos prévios de capacidade de argumentação, competência de contraargumentação e fundamentação (oral) de decisões;
- no sexto passo é possível avaliar competências de negociação e capacidade de exposição e defesa de pontos de vista diferentes;
- no sétimo passo afere-se o conhecimento e a capacidade dos alunos para procederem à criação de um texto a partir de outro, respeitando as estruturas da competência compositiva (Barbeiro e Pereira, 2007:15) – expressão linguística que respeite as exigências de coesão e

coerência – e, em simultâneo, cumprindo a sequenciação definida por Flowers & Hayes (1980) do processo de produção de texto – planificação (ativação, seleção, organização do conteúdo e delimitação dos objetivos do texto), textualização (conversão da planificação em texto: encadeamento textual em função do conteúdo, do género e do destinatário) e revisão (revisão e correção do produto e avaliação do resultado). Faz-se aqui uma referência particular ao facto de, através deste passo, a candidata tentar perceber (e constatar, na grande maioria dos casos) se, tal como afirmam Turchiari Santos & Lonardoni (2001:169),

“a atividade de produção textual levada a efeito nos ensinos fundamental e médio nem sempre se [tem caracterizado], e se caracteriza ainda hoje em muitas escolas, pela expressão do conhecimento e da experiência do aluno sobre determinado assunto, assim como a criatividade e o prazer na escrita não são priorizados. O ensino-aprendizagem da produção textual resumia-se a um exercício de composição de texto, no qual o aluno era obrigado a escrever sobre um tema qualquer [...] e sua produção servia para o professor ler e corrigir os problemas ortográficos e gramaticais.”;

- o oitavo passo implica uma clara negociação interna ao grupo, por forma a selecionarem (elegerem) aquele elemento que melhor represente o grupo e que consiga, em simultâneo, expressar-se oralmente da forma mais adequada e adotar uma atitude adaptada à situação em que está inserido.

- já no nono passo, a grande questão prende-se com o facto de confrontar os alunos com a necessidade de procederem a uma exposição oral cuidada, refletida e coerente com o propósito delineado. Trata-se, em última instância, de aferir o nível de *literacia eficaz* que, tal como afirma Lago (2003:78-79) se entende como “um conjunto de competências verbais que em última análise possibilitariam ao indivíduo uma percepção crítica do real, dos discursos e de si próprio enquanto produtor e receptor de discursos variados.”

Todos estes passos implicam, da parte da candidata, a aplicação prática não só de conteúdos que, em aulas seguintes, irá trabalhar (aproveitando, deste modo, para, logo num momento inicial, apurar o nível global da turma nesses pontos particulares) como também de conceitos teóricos referentes aos atos de escrita, à exposição oral de conteúdos, ao trabalho colaborativo, entre outros. Isto é, com este tipo de exercícios iniciais é possível à candidata, por exemplo com o sétimo passo (“redação, em grupo, de um texto resumo capaz de sintetizar as principais ideias nele contidas”), trabalhar algumas questões

relacionadas com a escrita colaborativa que, tal como referem Barbeiro & Pereira (2007:10), “permite apresentar propostas, obter reacções, confrontar opiniões, procurar alternativas, solicitar explicações, apresentar argumentos, tomar decisões em conjunto.”. Este ponto em particular, permite à candidata, com estes exercícios iniciais, detetar qual o grau de vontade e competência de cada aluno para lidar com aquilo que virá, como ponto do Programa Geral da unidade curricular, a ser trabalhado, sob o título de “Liderança: capacidades de gestão”, “Gestão de Desenvolvimento: organização do trabalho”, “Comunicação: comunicação do/no grupo; domínio de estratégias comunicantes; capacidade de expressão oral e escrita; argumentação; fluências verbal e expositiva; organização do trabalho de grupo”, “Apresentações: fluência do discurso; atitude e comportamento em público”.

De facto, trata-se aqui de um exercício inicial que permite aferir algumas competências, verificar a existência de conhecimentos e experiências anteriores neste âmbito e avaliar a habilidade de cada aluno em particular para demonstrar capacidades em tópicos que constituirão uma importante base da sua formação nesta unidade curricular.

Está a candidata em crer que, partir deste tipo de exercícios iniciais que permitam aferir uma competência que, tal como afirma Neves da Silva (2011:6) é “fruto de um processo ensino e aprendizagem que se pretende significativo e progressivamente complexificado, sem descontinuidades, numa evolução transversal entre os diferentes ciclos de ensino” é, salvo melhor entendimento, uma adequada fórmula de apurar competências previamente adquiridas e identificar principais necessidades e lacunas nestes grupos de alunos que se iniciam num percurso de ensino superior.

De igual forma, não se esquece nunca, por força do supra referido carácter mutacional, quais as expectativas e exigências dos novos mercados que, de acordo com a evolução, a abertura, as dificuldades ou as oportunidades, também eles se vão alterando.

Dessa forma, a unidade curricular da área da Comunicação, alvo de análise neste relatório é, por si só, uma base de partida para o desenvolvimento de determinadas competências que, ainda que alicerçadas num fundamento estanque (o Programa Geral definido), não são únicas nem sequer contínuas; são, melhor dizendo, fruto de um apuramento de necessidades (por parte dos disintos alunos) e de exigências (por parte dos diferentes mercados) que, no seu conjunto, formam e direccionam a abordagem que a docente dá à leccionação, em cada ano, desta mesma unidade curricular. Tal mutabilidade vem, e muito, justificada pelo que afirma Leffa (2003:216), quando diz que:

“o que o aluno precisa aprender [...] não é determinado apenas pela soma de competências exigidas por uma determinada circunstância, seja ela originada pela escola, pela comunidade ou mesmo pelo mercado de trabalho. [...] O que o aluno precisa aprender vai depender do que ele já sabe. O material a ser produzido deve oferecer ao aluno a ajuda que ele precisa no grau exato [...] das suas necessidades.”

3.3 Validação dos conteúdos programáticos através de inquéritos a alunos e a entidades empregadoras

Os conteúdos programáticos já aqui analisados são, por parte da docente e das coordenações de curso, sempre validados relativamente à sua pertinência, adequabilidade, grau de exigência e nível de enquadramento com as necessidades e exigências dos Projetos Interdisciplinares desenvolvidos em cada ano.

Paralelamente, são também desenvolvidas formas de aferição e validação desses mesmos conteúdos tanto por parte dos próprios alunos como por parte de entidades empresariais/industriais que, de alguma forma, os acompanham quer seja no desenvolvimento dos seus projetos integrados quer seja no acolhimento dos mesmos em projetos de estágio.

Assim, para ambos os casos, e porque as unidades curriculares de “Comunicação e Organização Industrial” e de “Projeto Interdisciplinar” (apesar de a primeira apenas constar do programa curricular do 1º ano da licenciatura) desempenham um papel de “guia” e “formador” nas diversas competências comunicacionais que os alunos desenvolvem ao longo dos três anos da sua formação, importa (tanto para a candidata como para as coordenações de curso) conseguir apurar, anualmente, o impacto que estes mesmos conteúdos desempenham nos resultados de aprendizagem e de aquisição de competências transversais nestes alunos.

Desta forma, apresenta-se na Tabela 3 um extrato do Inquérito desenvolvido anualmente para os alunos, dele se destacando apenas as questões relativas às competências transversais advindas do seu contacto com as referidas unidades curriculares de componente comunicacional e de projeto. Mais se acrescenta que no **Anexo 18a** se apresentam as respostas às questões aqui referidas na Tabela 3 e no **Anexo 18b** outras perguntas relativas à avaliação a fazer pelos alunos no que diz respeito a todos os critérios de avaliação integrantes da grelha de avaliação utilizada para classificação de todo o

trabalho de projeto, sendo estas importantes (do ponto de vista da potencial análise para o presente relatório), no sentido de que auxiliam a aferição não só da avaliação que os próprios alunos fazem de todo o seu processo de ensino-aprendizagem nestes modelos como são também uma excelente ferramenta para que a candidata deles extraia a devida informação que corrobore algumas das competências que trabalha com estes alunos, nomeadamente: o impacto destas metodologias sobre a aprendizagem; o balanço feito ao desenvolvimento pessoal enquanto membro de uma equipa de projeto; e a adequação do projeto ao processo de ensino-aprendizagem.

Tabela 3 - Inquérito aos alunos

[**Nota:** o Inquérito aqui apresentado revela apenas parte do Inquérito total, tendo-se optado por extrair, exclusivamente, as questões relevantes para a discussão que aqui se apresenta]

 ESEIG ESCOLA SUPERIOR DE ESTUDOS INDUSTRIAIS E DE GESTÃO POLITÉCNICO DO PORTO	Questionário para recolha de opiniões sobre o funcionamento do projecto neste ano e sugestões para melhoria no próximo ano letivo			
Classifique os vários itens numa escala de 1 (menos favorável) a 4 (mais favorável)				
A. Questões relativas a: Informação disponível	1	2	3	4
a) Considera importante que o Caderno de Encargos seja disponibilizado atempadamente?				
b) Considera que a disponibilização do caderno de encargos no início do ano letivo altera o desempenho das equipas ao longo do processo?				
c) Considera que o caderno de encargos era claro e compreensível?				
d) Considera que o caderno de encargos permitia liberdade de abordagens?				
e) Considera que as normas de formatação e bibliografia eram claras e compreensíveis?				
f) Considera que o modelo de relatório foi disponibilizado atempadamente?				
g) Considera que os modelos de documentos são adequados ao projeto?				
h) Considera importante a existência de uma apresentação formal do projeto a realizar em sala?				

B. Gestão de equipa

- Como acha que deve ser feita a constituição das equipas?
 - ☐ Escolha dos alunos sem repetir membros da equipa dos anos anteriores
 - ☐ Escolha dos alunos sem restrições
 - ☐ Escolha dos alunos com restrições
 - ☐ Escolha dos professores
 - ☐ Sorteio
 - ☐ Outra forma: qual? _____
- Que medidas acha que podem ser tomadas para prevenir o surgimento de conflitos na equipa?

3. Que medidas acha que podem ser tomadas para resolver conflitos na equipa?

C. Articulação dos conteúdos das unidades curriculares com o projeto

	Sim	Não
a) Considera que os conteúdos lecionados nas unidades curriculares suportam o âmbito do projeto?		
b) Considera que os conteúdos são lecionados no momento certo, relativamente à altura em que são necessários para a realização do projeto?		

Comentários e sugestões de melhoria:

D. Relevância das unidades curriculares de “Comunicação e Organização Industrial” (COI) e de “Projeto Interdisciplinar” (PI1) para o desenvolvimento do Projeto

Classifique os vários itens numa escala de 1 (menos favorável) a 4 (mais favorável)

Questões relativas a: COI e PI1	1	2	3	4
1. Considera relevantes os conteúdos lecionados nas unidades curriculares de COI e PI1 para suporte do projeto?				
2. Considera adequados os conteúdos lecionados nessas unidades curriculares, tendo em conta as características e necessidades das equipas de projeto?				
3. Considera pertinentes as práticas e simulações desenvolvidas nessas unidades curriculares, enquanto treinos para a estruturação e apresentação do projeto?				

Das questões disponibilizadas aos alunos, presentes na Tabela 3, é interessante denotar, pelas respostas obtidas (presentes, na íntegra, no Anexo 18a), o apreço demonstrado pela necessidade de contacto imediato com as regras a seguir, as normas de atuação e desenvolvimento do projeto e, principalmente, a relevância que pelos alunos é dada ao treino das competências comunicacionais mais básicas, como é o caso das apresentações públicas, do treino da linguagem não verbal, do ensaio da postura perante públicos avaliadores, etc.

Veja-se, a título de exemplo, a informação escrita em alguns dos Inquéritos recebidos:

- quando questionados sobre a importância de haver um momento de apresentação formal do projeto, a realizar em sala (onde os alunos sabem que estarão presentes todos os docentes do seu 1º ano, pelo menos um por cada uma das unidades curriculares lecionadas), a totalidade dos inquiridos respondeu favoravelmente ao facto. Tal resposta vem confirmar a já interiorizada noção, por parte da candidata, de que estes grupos de alunos reagem favoravelmente à necessidade de exposições públicas (embora, como compreensível, sempre apreensivos em relação à forma como as suas prestações são tidas

em conta), pois estão cientes da importância de que se reveste a demonstração das suas habilidades comunicativas.

De facto, dos 23 inquiridos, todos, sem exceção, consideraram importante haver um momento de exposição pública formal do trabalho por eles desenvolvido, manifestando o seu entendimento favorável à necessidade de se prepararem para futuros momentos similares, onde a sua capacidade de expressão e comunicação plena serão, constantemente, postas à prova. Desta forma, dar-lhes oportunidade de “treinar” estas competências comunicativas em ambiente amigável (como é o caso de uma sala de aulas), perante um público conhecido (o grupo de docentes do seu 1º ano de Licenciatura) é, para estes grupos de alunos, uma mais valia, dado que lhes possibilita o contacto direto e o mais aproximado possível com aquilo que será, num futuro muito próximo, uma constante nas suas vidas de profissionais da Engenharia: a exposição e apresentação de projetos, a discussão pública de dados, a partilha e troca de opiniões em grupos de trabalho.

Fazendo, aliás, um aproveitamento direto de um dos comentários deixados pelos alunos neste Inquérito (no espaço destinado a tal efeito), pode ler-se a seguinte afirmação: “Deveria haver mais apresentações iguais à final, para os alunos lidarem melhor com situações como o nervosismo e a capacidade de falar em público [...]”, que corroboram, exatamente, o que aqui se vem afirmando no respeitante ao treino de situações comunicativas formais.

- no que diz respeito à questão relativa à importância dada pelos alunos aos documentos exigidos no desenvolvimento do projeto (relatórios, posteres de apresentação de resultados, etc.), uma larga maioria (22 dos 23 inquiridos) atribui um peso muito relevante ao Relatório Final de projeto (documento integral que contém todo o trabalho desenvolvido, incluindo um suporte teórico e a exposição de todo o trabalho prático conseguido, finalizando com as conclusões a retirar do projeto elaborado) e à respetiva Apresentação pública do projeto anual.

- muito conetada com a anterior, há ainda outra questão relativa ao peso que estes alunos consideram que deveriam ter na sua nota final os elementos referentes ao mencionado Relatório Final, à Apresentação pública e consequente Defesa de projeto. De facto, 20 dos inquiridos atribuem uma cotação de 4 (classificação máxima em termos de relevância) ao peso a refletir na sua nota para os parâmetros “Relatório Final” e “Apresentação” e uma cotação de 3 ao peso do parâmetro “Oral”.

Pela classificação atribuída, poder-se-á concluir que estes alunos, apesar da pouca experiência que têm neste tipo de metodologias de ensino-aprendizagem, são já portadores de uma consciência crítica bastante apurada no que diz respeito à necessidade de não só desenvolverem boas e válidas ideias como, e sobretudo, de as saberem transmitir a um dado “cliente” (neste caso, os seus docentes do 1º ano de Licenciatura).

Para a candidata é gratificante, enquanto docente responsável por esta consciencialização, verificar que a mensagem da necessidade premente de, enquanto futuros Engenheiros, saberem expressar-se – oralmente e por escrito – entendendo e usando as ferramentas que têm (e terão futuramente) ao seu dispor para explicar e apresentar as suas ideias, os seus conceitos, os seus projetos, chega a todos estes grupos de alunos, é plenamente entendida e cria neles uma consciência crítica suficiente para que consigam, em momentos de auto e heteroavaliação, valorar muito positivamente todas estas questões que se prendem com as competências comunicativas.

- continuando a análise deste peso a refletir na nota final por cada um dos elementos em avaliação, e detalhando esses mesmos elementos de avaliação nos vários parâmetros que eles implicam, é notória a consciência destes alunos relativamente à necessidade de atribuir um enorme cuidado e atenção às seguintes formulações:

- No que diz respeito ao Relatório final que têm que entregar, 20 dos alunos (de entre um total de 23) apontam a necessidade de fazer uma revisão bibliográfica adequada às necessidades de investigação definidas pela metodologia e na sequência de uma busca pela resposta à concretização do Objetivo definido, demonstrando, assim, que há já da parte destes grupos uma notória evidência da importância que atribuem à documentação escrita coerente, sequenciada, sustentada em teoria relevante e adequada, delineando-se já uma noção da importância de uma boa pesquisa para sustentar um método de trabalho que conduza à concretização de objetivos propostos; no respeitante à coerência interna que deve ser dada à estrutura do relatório, 17 dos inquiridos referem o peso relevante que tal componente deve ter na sua nota final, demonstrando, assim, entenderem perfeitamente a necessidade de transmitirem, num discurso coerente e estruturado, todo o trabalho desenvolvido; paralelamente, 18 dos alunos inquiridos atribui um peso máximo ao parâmetro “clareza do texto”, denotando-se, por isso, uma perceção evidente da necessidade de se saberem expressar, por escrito, no sentido de passarem a sua mensagem de forma clara e evidente para os seus públicos avaliadores.

-
- No que respeita à Apresentação Oral Final, é gratificante verificar que 18 dos inquiridos atribuem peso máximo à linguagem utilizada, 19 ao raciocínio explícito, 16 à necessidade de apoiarem o seu discurso oral em factos e não em opiniões, 18 à capacidade de seleccionar os aspetos mais relevantes a apresentar, 17 à demonstração de segurança na apresentação e 16 à capacidade de utilização da linguagem gestual e postura adequadas nos momentos de exposição formal pública. Coadjuvando esta ponderação, é também interessante notar que 18 dos alunos atribuem nota máxima ao fator raciocínio explícito e evidência de competências adquiridas, no momento da avaliação e defesa oral dos seus projetos.

Assim, é com enorme gratificação que se retiram destas avaliações feitas pelos alunos as evidências da importância que eles próprios dão à necessidade de saberem expressar-se da melhor e mais adequada forma, de demonstrarem capacidade para manter um raciocínio explícito, coerente e fundamentado e de se revelarem capazes de, perante públicos, manter uma postura adequada, segura, cordial e em consonância com o ato comunicacional que desenvolvem.

De facto, pelas sucessivas respostas que, ao longo dos anos, vão corroborando esta necessidade por parte dos alunos, é possível inferir a importância que é (e deverá continuar a ser) dada a estas áreas de teor comunicacional, uma vez que estas permitem aos alunos desenvolver capacidades, competências e habilidades de exposição – quer por escrito, sob a forma de relatórios de projeto, quer oralmente, em apresentações públicas – que nunca, até então, haviam tido oportunidade de desenvolver.

Das respostas aos inquéritos não consta qualquer referência a experiências passadas de momentos similares de exposição de um qualquer produto por eles desenvolvido mas, ao longo das aulas (principalmente nos momentos iniciais de contacto com estas unidades curriculares), é sucessiva a referência por parte dos alunos ao facto de que, até então (até à entrada para o Curso) não tinham nunca treinado estas competências, limitando-se a produzir trabalhos escritos (maioritariamente copiados, na íntegra, de um qualquer sítio da Internet), que entregavam ao docente para posterior classificação e obtenção de uma nota final.

Ora, desabituar estes alunos desse ritmo de produção sistematizada de cópias de outros e “forçá-los” a um raciocínio próprio, a uma articulação de saberes e a uma posterior exposição pública de competências adquiridas com o projeto desenvolvido cria neles um

novo hábito que os leva, desde cedo, a um ritmo de raciocínio e a uma prática de habilidade comunicativa como, até então, nunca haviam experimentado.

É, portanto, gratificante verificar não só a evolução destes alunos no aspeto mais formal do desenvolvimento de produtos escritos para posterior apresentação oral como, e sobretudo, o entusiasmo (embora sempre com renitências iniciais – próprias de quem resiste à mudança) com que os mesmos encaram a sua própria evolução e a capacidade de desempenho que conseguem alcançar.

Corroborando esta evolução, é possível também analisar algumas das respostas obtidas através de um Inquérito dirigido às entidades que recebem, anualmente, alunos desta Licenciatura em ambiente de desenvolvimento integrado de projetos ou de estágio, e por parte de quem, em ambiente externo à academia, lida de perto com estes alunos em contexto real de atuação.

Do Inquérito fazem parte blocos de análise não só ao projeto propriamente dito (num primeiro conjunto de avaliações referentes ao tema “Avaliação Global do Projeto”) como também do desempenho, da evolução dos alunos e da sua capacidade de produção documental capaz de refletir o trabalho desenvolvido em contexto real de atuação (através de conjuntos de questões relacionadas com os tópicos “Descrição sucinta das condições em que decorreu o projeto e do desempenho das atividades pelos alunos” – dele constando parâmetros como “adaptação, interesse, motivação, espírito de equipa, eficiência, iniciativa, criatividade, responsabilidade, organização e gestão do tempo e do trabalho”; “Apreciação Global da Qualidade do Relatório” – dele constando parâmetros como “objetivos, estruturação, metodologia, originalidade dos contributos, bibliografia, citações e outros aspetos formais da organização e apresentação do relatório”).

Paralelamente, são também incluídas questões relativas às principais carências detetadas e é dado algum espaço para sugestões/recomendações, terminando o Inquérito com os habituais campos destinados à classificação a atribuir e algumas considerações finais.

Já na Tabela 4 é apresentado um extrato do Inquérito efetuado às entidades empresariais/industriais, especificamente nos campos que nele se relacionam com a avaliação de competências comportamentais, comunicacionais e de projeto apuradas pelo desempenho destes grupos de alunos em momentos de desenvolvimento de projeto integrado.

De referir que, para o presente relatório, apenas se inserem 3 respostas (integralmente apresentadas no **Anexo 19**) a tais Inquéritos que, ao longo dos anos, foram sendo

realizados, entendendo-se ser um número suficiente e conterem um relato elucidativo da realidade que, na generalidade, é apresentada pelos grupos de orientadores de estágios ou de projetos integrados com os quais a ESEIG tem relações protocolares para estes fins específicos.

Tabela 4 - Inquérito às Entidades

[**Nota:** o Inquérito aqui apresentado revela apenas parte do Inquérito total, tendo-se optado por extrair, exclusivamente, as questões relevantes para a discussão que aqui se apresenta]

2. AVALIAÇÃO GLOBAL DO ESTÁGIO					
	AVALIAÇÃO				
PARÂMETROS	1	2	3	4	5
INTERESSE					
AUTONOMIA					
RELACIONAMENTO					
INTEGRAÇÃO					
1 – Muito Mau; 2 – Mau; 3 – Suficiente; 4 – Bom; 5 – Muito Bom;					
3. DESCRIÇÃO SUCINTA DAS CONDIÇÕES EM QUE DECORREU O ESTÁGIO E DO DESEMPENHO DAS ATIVIDADES PELO ESTAGIÁRIO (ADAPTAÇÃO; INTERESSE; MOTIVAÇÃO; ESPÍRITO DE EQUIPA; EFICIÊNCIA; INICIATIVA; CRIATIVIDADE; RESPONSABILIDADE; ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO TEMPO E DO TRABALHO, ...)					
4. APRECIACÃO GLOBAL DA QUALIDADE DO RELATÓRIO DO ESTAGIARIO (PARÂMETROS A CONSIDERAR: OBJETIVOS; ESTRUTURAÇÃO; METODOLOGIA; ANÁLISE E DESCRIÇÃO DE ATIVIDADES REALIZADAS E PROBLEMAS EM ESTUDO DURANTE O ESTÁGIO; ELEMENTOS DE AUTOAVALIAÇÃO; ORIGINALIDADE DOS CONTRIBUTOS E APLICAÇÕES DOS RESULTADOS; BIBLIOGRAFIA, CITAÇÕES E OUTROS ASPETOS FORMAIS DA ORGANIZAÇÃO E APRESENTAÇÃO DO RELATÓRIO)					

Das questões disponibilizadas às entidades, presentes na Tabela 4, é interessante constatar, pelas respostas obtidas (presentes, na íntegra, no Anexo 19), o nível e a capacidade demonstrada pelos alunos (na generalidade, embora as respostas que aqui se apresentam em anexo sejam uma mera amostra) em termos de interesse pelo trabalho a desenvolver,

autonomia no desenvolvimento dos seus projetos integrados e, principalmente, a forte capacidade de se relacionarem num ambiente real, mostrando plena habilidade de integração.

Tais fatores, classificados (como verificável) de forma muito positiva pelas diferentes entidades acolhedoras destes projetos integrados, revelam que o trabalho desenvolvido com estes grupos de alunos, no que diz respeito ao desenvolvimento das suas aptidões comportamentais e relacionais, origina resultados gratificantes quando se colocam estes alunos em ambiente real, experimentando e experienciando situações efetivas, concretas, em tudo semelhantes ao que, futuramente, lhes será exigido pelo mercado de trabalho.

Paralelamente, quando questionados sobre parâmetros relativos ao desempenho efetivo das suas funções enquanto membros de um projeto integrado, as respostas obtidas são bastante esclarecedoras no que diz respeito à confirmação de que as atividades, módulos e temáticas trabalhadas em sala que mais se relacionam com as questões comunicacionais referentes à motivação, ao espírito de equipa, à iniciativa, à criatividade e à capacidade de organização de todo o trabalho e grupos, se refletem, posteriormente, numa capacidade demonstrada para, de forma integrada, obterem os resultados esperados nestes parâmetros trabalhados nas unidades curriculares que com a candidata desenvolvem.

De facto, aferir um nível elevado de classificação em parâmetros que em tudo se relacionam com os módulos que a candidata trabalha, em detalhe, com estes alunos nas suas aulas e que, posteriormente, os alunos aprofundam nos anos subsequentes, atribui à sua atividade docente um recompensador sentido de “dever cumprido”. Perceber, pelas respostas e pelo contacto (por vezes direto) com estas entidades protocoladas, que os alunos que, num 1º ano de Licenciatura (inseridos na unidade curricular de “Comunicação e Organização Industrial”), trabalham estas questões relativas à motivação, à gestão de equipas de trabalho, à criatividade e inovação, à gestão de tempo e de conflitos, à negociação, aos aspetos estratégicos do desempenho, à organização do trabalho, ao domínio das estratégias comunicantes e ao entusiasmo comunicativo, às metodologias de projeto e à atitude e comportamento em público e que, nos anos seguintes, aprofundam e treinam, em ambiente real ou simulado (dentro da instituição) estas mesmas competências através da unidade curricular de “Projeto Interdisciplinar” (que os acompanha ao longo dos três anos de Licenciatura) e que, assim, se revelam capazes de demonstrar amplas competências técnicas, comportamentais, atitudinais e comunicacionais, em tudo conferem

ao trabalho desenvolvido pela candidata um sentido de validade e pertinência dentro destas formações nas áreas da Engenharia.

Assim, e como amostra das respostas às questões referidas na Tabela 4 acima, verifica-se que as entidades com as quais foi estabelecido um protocolo para desenvolvimento de um projeto valorizam de forma muito positiva o desempenho global dos alunos, não só no desenvolvimento do projeto na globalidade como, e principalmente, no desempenho individual e pessoal ao longo de todo o percurso.

Desta forma, constata-se que a avaliação específica referente à motivação, à eficiência e criatividade e à responsabilidade aplicada pelos alunos no desenvolvimento dos seus projetos integrados em ambiente real é bastante apreciado, havendo referências ao facto de como facilmente se adaptam ao ambiente e modo de funcionamento da organização, se integram não só no trabalho ou função como também na equipa com quem desenvolvem as suas tarefas, demonstram espírito crítico e capacidade de resposta a desafios (muitas vezes colocados por si próprios), revelando plena capacidade para entender a organização, estudar o seu comportamento, perceber a estrutura subjacente por forma a propor, sustentada e fundamentadamente, as melhores e mais adequadas soluções.

Veja-se, a título de exemplo, os seguintes comentários de duas das empresas protocoladas referente a este ponto:

“O Fábio e o Luís adaptaram-se com facilidade ao modo de funcionamento da organização [...] Revelaram uma boa capacidade de integração [...]. Demonstraram iniciativa, não se limitando a encontrar resposta para pistas já identificadas como também apresentando propostas alternativas muito diferentes ao habitual dentro dos nossos processos [...]. Apresentaram regularmente a evolução do trabalho, conclusões passo a passo e perspectivas, aceitando sempre os comentários produzidos para enriquecer o seu trabalho.”.

Ou este outro exemplo: “Tem capacidade de organização, auto-gestão e gestão do trabalho, revelando-se uma pessoa responsável (pelo seu trabalho e pela influência no trabalho dos outros) e dedicada.”.

Ou ainda este outro exemplo: “O trabalho desenvolvido foi sendo acompanhado e conhecido por todos quantos com ela trabalhavam, revelando uma preocupação pela partilha de informação que resultasse na validação do seu trabalho.”

Julgo que a citação acima produzida reflete, na totalidade, o anteriormente exposto relativamente à noção, por parte da candidata, da validade do seu trabalho com estes grupos de alunos.

A acompanhar estes testemunhos de capacidade comportamental e comunicativa, os Inquéritos apresentam também questões relativas à apreciação global da qualidade do relatório que estes alunos produzem no final do seu projeto havendo, por parte das entidades protocoladas, o testemunho da competência dos alunos em termos de apresentação do relatório, metodologia seguida, objetivos traçados, estruturação da documentação como um todo e originalidade dos contributos dados pelo desenvolvimento do projeto.

Assim, relativamente à competência escrita dos alunos que, através de um relatório (e de outros documentos que, ao longo do trabalho de projeto, vão tendo que apresentar), conseguem transpor as avaliações feitas às necessidades da organização e as propostas de solução para melhorias de desempenho ou resoluções de problemas encontrados, a amostra aqui representada atribui uma classificação muito positiva a esta competência tão trabalhada e reforçada nas unidades curriculares lecionadas pela candidata a estes grupos de alunos.

De facto, se atentarmos na seguinte citação, verificamos que o esforço desenvolvido em sala, nas unidades curriculares, para munir estes alunos de uma plena capacidade e habilidade para produzir documentos oficiais, segundo determinadas regras instituídas, capazes de espelhar uma sequenciada, fundamentada e organizada tradução do projeto a propor, bem como uma apresentação do trabalho desenvolvido, conclusões e considerações finais a retirar e propostas de trabalhos futuros, resulta em desempenhos cuidados, reconhecidos interna e externamente, que em tudo refletem uma razão que atesta a necessidade e pertinência da existência destas unidades curriculares no Plano de Estudos de Licenciaturas como as das áreas de Engenharia.

Vejamos, então, os seguintes exemplos:

“O relatório é completo sem entrar em detalhes exaustivos que especialmente para o interior da organização se tornariam enfadonhos. É de fácil leitura e apreensão. Inclui novidades [e] uma parte significativa das ideias está implementada ou em curso de implementação. [...] Está bem fundamentado, as limitações estão identificadas bem como os prós e os contras. O software de simulação permite visualizar muito realisticamente as soluções, o que confere uma robustez importante ao discurso.”.

Ou este outro exemplo: “O relatório que apresentou está bem estruturado, é coerente e lógico, tem uma sólida fundamentação e apresenta soluções que conferem ao projeto uma validade de interesse para a organização. A aluna demonstra uma notória capacidade de expressão escrita que lhe permite desenvolver relatórios fundamentados cujo teor resulta num clara percepção do trabalho desenvolvido e proposto.”

Está a candidata em crer que os testemunhos apresentados demonstram claramente todo o esforço, o cuidado no desenvolvimento de objetivos, metodologias e conteúdos programáticos que vem conferindo à forma como, anualmente, sempre propõe às Coordenações de curso as suas Fichas de Unidade Curricular.

De facto, é e sempre foi preocupação cimeira da candidata o cuidado de entender os grupos de alunos com quem, anualmente, contacta, perceber as suas necessidades, entender os conhecimentos e competências que adquirem previamente, conhecer a realidade do curso, reconhecer o comportamento e as exigências dos mercados, por forma a modelar, da maneira mais adequada, o programa a lecionar para que sempre vá de encontro às realidades apuradas.

PARTE IV – CONCLUSÕES

PARTE IV – CONCLUSÕES

Fazendo uma reflexão crítica sobre dados comparativos expostos no presente Relatório, a avaliação feita ao percurso dos alunos, num 1º ano de Licenciatura, a aplicação direta dos conteúdos trabalhados em projetos de investigação e a consequente verificação, em anos subsequentes, da validade desses mesmos conteúdos e da forma como todos eles foram amplamente apreendidos pelos alunos, de tal forma que deles fazem o melhor uso, aplicando-os devida e integralmente quando assim solicitado, leva a candidata a acreditar que a formação base que tem (em Literatura), a formação continuada em que sempre apostou (através dos mais diversos meios), a investigação que desenvolve para manter-se embrenhada no real ambiente industrial e o acompanhamento que, desde o início, faz aos grupos de alunos que, durante os 3 anos de Licenciatura, desenvolvem os seus projetos (em ambiente académico ou integrados em empresa) se revela, nesta fase de apreciação e discussão crítica (como a que aqui se forçou a fazer, para satisfazer o propósito deste mesmo Relatório de Experiência), altamente positivo e em tudo gratificante, justificando plenamente o esforço investido, o tempo dedicado e a aposta efetuada.

Voltando ao início desta reflexão crítica, em que se expunha a realidade que, ano após ano, a candidata encontra nos diversos grupos de alunos que vão entrando no Ensino Superior, em particular na ESEIG, é possível concluir que o esforço feito para, em conjunto com as Coordenações de curso, desenhar conteúdos programáticos que em tudo consigam dotar os alunos das ferramentas necessárias para que, em ambiente académico ou industrial, sejam capazes de analisar, pensar e agir, por forma a demonstrar as competências que, a este nível, lhes são exigidas, tem vindo a provar-se como um trabalho de valor, correspondendo a um esforço compensado pelos resultados obtidos.

Assim, é possível apresentar neste Relatório de reflexão uma conclusão firme de que estas áreas da Comunicação – especialmente, o uso da língua Portuguesa como arma de comunicação – em tudo beneficiam estas formações em Engenharia, tradicionalmente mais vocacionadas para o uso pragmático de esquematizações e dados estatísticos, em detrimento da escrita cuidada e da transposição oral de informação.

Dessa forma, não só pelo trabalho desenvolvido, pelos comentários e respostas recebidas pelos sucessivos alunos com quem, desde há anos, vem lidando, nem tão só pelos comentários dos mais diversos representantes das instituições protocoladas com quem e onde se desenvolvem muitos dos Projetos promovidos em nome da instituição onde leciona, está a candidata em crer que fazer uso da língua materna para fins altamente

comunicacionais, principalmente, em ambiente, aparentemente, hostil à produção formal de documentos ou à exposição oral de dados, como é o caso das áreas da Engenharia, tem vindo a revelar-se um fator altamente positivo.

De facto, é com enorme gratificação que a candidata vê, ano após ano, o crescimento destes alunos em termos de capacidade e aptidão comunicacional, demonstrando uma elevada maturidade no tratamento da informação, na seleção dos dados a trabalhar e na comunicação dos resultados obtidos – sejam eles feitos oralmente ou por escrito.

Denota-se, mais ainda, o benefício que estes alunos retiram da prática destas unidades curriculares, uma vez que, ainda durante a sua formação (nos momentos de treino efetivo) ou depois, quando integrados no mercado de trabalho, revelam uma facilidade e uma notória habilidade para se expressarem em público (oralmente ou por escrito), para produzirem documentação necessária (de suporte ou defesa dos seus projetos ou ideias), para guiarem ou liderarem reuniões e equipas de trabalho, para perceberem e conhecerem a orgânica interna de uma estrutura organizacional, para se integrarem, enfim, naquilo que é o seu mercado de trabalho.

Assim, está a candidata ciente da validade destas unidades curriculares, da pertinência das matérias trabalhadas e da forma de as trabalhar, sobretudo pelo retorno que consegue de cada vez que contacta ou recebe informação das prestações práticas destes grupos de alunos nos mais diversos ambientes de trabalho.

Os relatórios de estágio ou de projeto integrado são disso testemunho; as respostas aos inquéritos realizados aos alunos são também uma fonte de confirmação; mas a real validação da importância da existência destas unidades curriculares em cursos de Licenciatura em Engenharia reside, sem dúvida, no facto de conseguir a candidata constatar, por experiência e vivência efetiva, a evolução destes grupos de alunos, desde o momento em que, pela primeira vez contactam com o Ensino Superior, até ao momento em que terminam os seus estudos de graduação e se veem envolvidos num mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBEIRO, Luís F. & PEREIRA, Luísa A. (2007). *O Ensino da Escrita: a dimensão textual*, Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

FLOWER, L. & HAYES, J. R. (1980). Identifying the organization of the writing process, in L.W. Gregg & E. R. Steinber (Eds.), *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

FONSECA, Irene Fernanda (1992). “A Urgência de uma Pedagogia da Escrita” in *Mathesis 1*, Universidade Católica Portuguesa: Faculdade de Letras.

GONÇALVES, Maria Helena Sousa (2005). Comunicação nas Organizações: para além da lógica do Marketing, a arte da “Acção Comunicacional”, in *Actas do IV Congresso SOPCOM - Repensar os Media: novos contextos da comunicação e da informação*, Aveiro (20 e 21 de outubro de 2005).

LAGO, Maria Paula S. S. S. (2003). Texto(s), Literacia(s) e Objetivo(s): algumas propostas de trabalho, in AZEVEDO, Fernando Fraga (Coord.), *A Criança, a Língua e o Texto Literário: da investigação às práticas*, *Actas do I Encontro Internacional*, Universidade do Minho – Departamento de Ciências Integradas e Língua Materna, Braga: Ed. Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança.

LEFFA, Vilson J. (2008). Como Produzir Materiais Para o Ensino de Línguas, in LEFFA, Vilson J., *Produção de Materiais de Ensino: teoria e prática*, 2ª edição, Pelotas: EDUCAT.

LEFFA, Vilson J. (1988). Metodologia do ensino de línguas, in BOHN, H.I.; VANDRESEN, P., *Tópicos em Linguística Aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*, Florianópolis: Ed. UFSC.

NEVES DA SILVA, Maria de Fátima (2011). *Da leitura à escrita: texto expositivo*, Dissertação de Mestrado, Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.

TURCHIARI SANTOS, Maria do Carmo O. & LONARDONI, Marinês (2001). Prática de ensino de Língua Portuguesa e estágio supervisionado: questões a serem discutidas, Acta Scientiarum, Paraná: Ed. Faculdade de Letras da Universidade Estadual de Maringá.

ANEXOS

Dado que os Anexos que se seguem são fotocópias (a partir dos originais) dos documentos referidos ao longo do Relatório, opta-se por inserir aqui um Índice dos mesmos, por forma a facilitar a sua localização neste conjunto de páginas não numeradas mas sequenciadas de acordo com a numeração dada (ao longo de todo o documento) a cada um dos referidos Anexos.

Índice de Anexos

Anexo 1 – Certificado de Licenciatura

Anexo 2 – Dirário da República – exercício de atividade docente para o par 21
(Português/Francês)

Anexo 3 – *XLI Curso de Verano para extranjeros* da Escuela de Verano Española
(Madrid)

Anexo 4 – Diploma Básico de Español como Lengua Extranjera

Anexo 5 – Curso Internacional sobre a Modernidade Literária em Espanha e Hispano-
América

Anexo 6 – 1º Congresso Internacional sobre Miguel Torga

Anexo 7 – Diploma de Doutoramento

Anexo 8 – Reconhecimento do Grau de Doutor

Anexo 9 - Curso de Formação Contínua de Espanhol B2

Anexo 10 – Tempo de Serviço na Universidade Fernando Pessoa (UFP)

Anexo 11 – Tempo de Serviço no Centro de Formação Profissional do Porto

Anexo 12 – Formação dada no Instituto Português de Investigação e Apoio aos PALOP

Anexo 13 – Tempo de Serviço no Instituto Superior da Maia (ISMAI)

Anexo 14 – Tempo de Serviço na Escola Superior de Estudos Industriais e de Gestão
(ESEIG/IPP)

Anexo 15 – Tempo de Serviço no Instituto de Informática do Porto (IIP)

Anexo 16 – Experiência Complementar à Docência na ESEIG

Anexo 17a – Projetos desenvolvidos no INESC/TEC

Anexo 17b – Integração como Investigadora no INESC/TEC

Anexo 18a – Respostas ao Inquérito aos Alunos de PI1

Anexo 18b – Inquérito aos Critérios de Avaliação para PI1

Anexo 19 – Respostas ao Inquérito às Entidades Acolhedoras

Anexo 1 – Certificado de Licenciatura

Anexo 2 – Dirário da República – exercício de atividade
docente para o par 21 (Português/Francês)

Anexo 3 – XLI Curso de Verano para extranjeros da Escuela
de Verano Española (Madrid)

**Anexo 4 – Diploma Básico de Español como Lengua
Extranjera**

Anexo 5 – Curso Internacional sobre a Modernidade
Literária em Espanha e Hispano-América

Anexo 6 – 1º Congresso Internacional sobre Miguel Torga

Anexo 7 – Diploma de Doutorado

Anexo 8 – Reconhecimento do Grau de Doutor

Anexo 9 - Curso de Formação Contínua de Espanhol B2

Anexo 10 – Tempo de Serviço na Universidade Fernando
Pessoa (UFP)

Anexo 11 – Tempo de Serviço no Centro de Formação Profissional do Porto

Anexo 12 – Formação dada no Instituto Português de
Investigação e Apoio aos PALOP

Anexo 13 – Tempo de Serviço no Instituto Superior da Maia
(ISMAI)

Anexo 14 – Tempo de Serviço na Escola Superior de
Estudos Industriais e de Gestão (ESEIG/IPP)

Anexo 15 – Tempo de Serviço no Instituto de Informática
do Porto (IIP)

Anexo 16 – Experiência Complementar à Docência na
ESEIG

Anexo 17a – Projetos desenvolvidos no INESC/TEC

Anexo 17b – Integração como Investigadora no
INESC/TEC

Anexo 17a: Projetos desenvolvidos no INESC/TEC

A investigação desenvolvida até ao momento centra-se nos seguintes blocos de intervenção, focalizando-se nos seguintes pontos temáticos específicos:

a) Fuzzy Front End of Innovation:

Especificamente, a investigação desenvolvida pretende:

1. identificar as causas (knowledge gap of university spin-offs - entrepreneurial knowledge; skills to further development of the company) dos reduzidos índices de empregabilidade e criação de emprego apresentados pelas spin-offs universitárias;
2. apresentar uma intenção investigadora que se prenda com a melhor forma de incrementar este crescimento de empregabilidade e criação de emprego através do desenvolvimento de capacidades empreendedoras (find ways of improving the growth through development of entrepreneurial skills);
3. desenvolver ferramentas de auxílio a esse crescimento (training and coaching program; consulting firms; University incubators);
4. estabelecer os meios através dos quais essas ferramentas irão ser implementadas para o fim pretendido (action learning; coaching; E-learning; network with business people; business partners);
5. apresentar a solução do problema (problem solved).

b) Road Mapping

Numa era globalizada e altamente competitiva, a pressão para a mudança, em rutura com conceitos instituídos, força a coordenação de decisões assentes e focalizadas na inovação, no investimento sustentado e na gestão de oportunidades, obrigando, assim, a uma nova forma de pensar o território como palco propício à visibilidade e reconhecimento do país num cenário global.

Todo o projeto que se desenvolva numa ótica que enforme conceitos e oportunidades de desenvolvimento de recursos e de investimentos aportará ao país um ciclo de desenvolvimento e crescimento económico sustentado em várias frentes, potenciando a sua atratividade aos mais variados níveis.

Tal como nos é apresentado pelo documento elaborado pela CCDRN, intitulado *Agenda Regional para o Mar – Programa de Acção 2007-2013*, “O tema Mar abrange uma grande diversidade de matérias e possui elevada transversalidade, o que nem sempre facilita a

necessária articulação e coordenação de interesses e de intervenções entre as partes em presença.”.

Tal facto leva os investigadores da UITT a apresentar uma Proposta de desenvolvimento de um Projeto centrado na identificação de setores estratégicos na Indústria do Mar, pondo em prática todo um trabalho que seja capaz de apresentar, de forma sustentada e fundamentada, onde estão localizadas as condições estratégicas dessa área para o desenvolvimento e crescimento económico do país e quais são os agentes potenciadores dessa nova atitude, desses novos modelos económicos, dessa oportunidade.

Assim, o Projeto apresentado pretende desenvolver uma análise aprofundada sobre o Cluster do Mar, no sentido de revelar o setor ou conjunto de setores que se apresentem com maior potencial de desenvolvimento e sustentação, por forma a aportar ao país o tão almejado desenvolvimento e crescimento económico sustentado em várias frentes, potenciando a sua atratividade a vários níveis.

A Proposta de Projeto apresenta-se sob a forma de conceção faseada em dois (2) momentos distintos, porém complementares, denominados de Projeto I e Projeto II, a realizar ao longo de dois (2) anos consecutivos mas compartimentados nos dois (2) referidos momentos distintos, sendo que o Projeto I é realizado ao longo do primeiro ano e o Projeto II ao longo do segundo.

Pretende-se, por essa via, desenvolver sustentadamente um trabalho de investigação e concretização prática que permita apurar, com base em dados obtidos através de variados intervenientes, o plano estratégico mais adequado para a afirmação de uma Indústria que, sob o olhar atual da economia do país, se apresenta como oportunidade excecional.

Assim, em termos estruturais, a presente Proposta comporta a concretização dos seguintes momentos:

1. **Projeto I** (com duração de 1 ano – de 15/09/2010 a 31/08/2011), dedicado:

- ao levantamento e análise dos estudos existentes relativos à Indústria do Mar, por forma a sintetizar todo o trabalho já recolhido e estudado sobre o estado atual desta Indústria em geral, e dos seus Setores em particular, no sentido de triar os principais indicadores dos Setores representados no designado Cluster do Mar e identificar padrões de importância e relevância relativamente à representatividade dos Setores no Cluster e à representatividade da oportunidade desses Setores para a economia nacional ;
- ao desenvolvimento de uma metodologia específica (Delphi) aplicada aos agentes (Setores) mais representativos, no sentido de obter informação útil sobre as suas

necessidades mais prementes, as suas dificuldades mais notórias e as oportunidades por si próprios detetadas. Paralelamente, a referida metodologia será, de igual modo, aplicada e desenvolvida junto de outros agentes intervenientes no processo – os Centros de Investigação e Desenvolvimento (I&D e I&DT) – no sentido de detetar quais os detentores de meios (em desenvolvimento ou já desenvolvidos) capazes de satisfazer as necessidades identificadas pelos setores analisados;

- ao acompanhamento da aplicação da referida metodologia Delphi através da realização de um conjunto de Encontros e Debates com representantes das duas tipologias de agentes (Setores e Investigadores), não só no sentido de validar as necessidades mais prementes e as soluções mais adequadas como, por outro lado, de potenciar o surgimento de outras possibilidades de aporte de oportunidade de desenvolvimento e afirmação desta indústria e desta investigação num economia que se pretenda impor num cenário global e competitivo.

2. **Projeto II** (com duração de 1 ano – de 01/09/2011 a 10/07/2012), destinado a:

- traçar um Roadmap Tecnológico e Estratégico que torne visível e adequadamente delineado o caminho estratégico a seguir por esta Indústria e por estes agentes de investigação para que a economia do país, e o mercado da Indústria do Mar em particular, apresentem a sua enorme potencialidade e oportunidade para aceitar e enfrentar uma participação ativa e efetiva na competição pela modernização.

c) *Narrative Analysis*

O desenvolvimento deste setor de investigação permitiu, dentro da unidade de investigação, o desenvolvimento de uma nova ferramenta gráfica de visualização de análises – intitulada de BNML, Business Modeling Narrative Analysis – capaz de facilitar a pesquisa qualitativa em estudos de negócio.

Anexo 18a – Respostas ao Inquérito aos Alunos de PI1
Anexo 18b – Inquérito aos Critérios de Avaliação para PI1

Anexo 19 – Respostas ao Inquérito às Entidades
Acolhedoras