

VOL 7 | Nº 2
Ano 2022

Revista da Rede Internacional
de Investigação-Ação Colaborativa



ESTREIADIALOGOS

revistaestreiadialogos@gmail.com

A INTERCULTURALIDADE E DESAFIOS EDUCATIVOS NUM CONTEXTO DE ENSINO B-LEARNING SÍNCRONO – RELATO DE EXPERIÊNCIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

Luís Rodrigues¹[0000-0002-5903-5609], Marisa Lopes²[0000-0003-0078-7387]

¹Professor na Universidade de Santiago, Cabo Verde, luis.rodrigues@us.edu.cv

²Professora na Universidade de Santiago, Cabo Verde, marisa.lopes@us.edu.cv

Resumo

As novas tecnologias abrem novas oportunidades e desafios, sobretudo desde o surgimento da pandemia da Covid-19. O presente artigo explora abertura das instituições de Ensino Superior à modalidade de b-learning síncrono, ante a interculturalidade dos alunos neste regime b-learning síncrono e as suas implicações no processo de ensino-aprendizagem, tomando a realidade da Universidade de Santiago como escopo de análise.

Atendendo a isto, irá ser analisado o Modelo National Cultural Dimensions (Hofstede, Hofstede, & Minkov, 2010), bem como uma investigação-ação sobre como os alunos de São Tomé e Príncipe e de Cabo Verde interagem no processo de ensino-aprendizagem. Para o efeito foi colocada em prática uma atividade de aprendizagem colaborativa e heurística, e entrevista aos estudantes, de Cabo Verde e São Tomé e Príncipe, por forma a conhecer como metodologias de aprendizagem colaborativa e heurística em regime de b-learning síncrono podem superar desafios da sala de aula multicultural tecnologicamente mediada.

Os resultados levam-nos a concluir que, embora as culturas destes países sejam semelhantes, encontram-se algumas diferenças, que alteram o ambiente de sala de aula. A metodologia diferenciada proposta, embora nova e a necessitar de mais competências de autonomia para os estudantes, patenteou sinais francamente positivos, quer ao nível da abertura e motivação dos estudantes, quer como forma de potenciar as vantagens da interculturalidade na criação de ambientes de aprendizagem.

Palavras-chave: Interculturalidade; B-Learning Síncrono; Investigação-Ação; Aprendizagem colaborativa

Abstract

New technologies open up new opportunities and challenges, especially since the emergence of the Covid-19 pandemic. This article explores the openness of higher education institutions to the synchronous b-learning modality, given the interculturality of students in this synchronous b-learning regime and its implications in the teaching-learning process, taking the reality of the University of Santiago as the scope of analysis.

In view of this, the National Cultural Dimensions Model (Hofstede, Hofstede, & Minkov, 2010) will be analyzed, as well as an action-research study on how students from São Tomé and Príncipe and Cape Verde interact in the teaching-learning process. For this purpose, a collaborative and heuristic learning activity was put into practice, and students from Cape Verde and São Tomé and Príncipe were interviewed, in order to find out how collaborative and heuristic learning methodologies in a synchronous b-learning regime can overcome challenges of the technologically mediated multicultural classroom.

The results lead us to conclude that, although the cultures of these countries are similar, there are some differences that alter the classroom environment. The proposed differentiated methodology, although new and in need of more autonomy skills for students, showed frankly positive signs, both in terms of students' openness and motivation, and as a way of enhancing the advantages of interculturality in the creation of learning environments.

Keywords: interculturality, synchronous b-learning; action-research, collaborative learning

INTRODUÇÃO

A constante mudança da sociedade tem sido um dos maiores desafios da Educação, por forma a poder dar resposta a um número cada vez maior de demandas, crescentemente mais complexas. Este “educational gap” (De Corte, Verschaffel, & Masui, 2004, p. 366) tem levado os agentes educativos a alterações nos seus processos, nomeadamente pela aposta em novas competências de literacia, transversais a todas as áreas do saber. Nesta senda, um dos focos tem sido o de desenhar e colocar em prática modelos de ambientes de aprendizagem que promovam estas competências e valores (OECD, 2017; Hoidn, 2017; Jonassen & Land, 2000) e o papel da cultura no seu desenho (Asino, Giacumo, & Chen, 2017).

A pandemia da Covid-19 veio, de certa forma, acentuar estes desafios e obrigar as instituições educativas a ter de reagir, sob pena de não poderem cumprir as suas funções. Uma das soluções foi instaurar um sistema b-learning síncrono, que permite que alunos participem ativamente nas aulas de forma presencial e remota em simultâneo. Neste estudo, vamos focar-nos na situação em Cabo Verde, mais concretamente, nos desafios e respostas dadas pela Universidade de Santiago a este desafio e as suas consequências em termos pedagógicos.

Guia-nos, assim, o fundamental problema de investigação: Como lidar com a diversidade cultural na sala de aula virtual e presencial? O paradigma de Internacionalização à Distância (Mittelmeier, Rienties, Gunter, & Raghuram, 2021), garantido pelo sistema de b-learning síncrono (Raes, Detienne, Windey, & Depaepe, 2019), permite estes encontros culturais em contexto novo e misto, com tanto de potencial como de desafiador (Edmunson, 2007; Finkelstein, 2006).

Assim, o objetivo fundamental deste estudo metodologicamente centrado em abordagem de investigação-ação é conhecer como metodologias de aprendizagem colaborativa e heurística em regime de b-learning síncrono podem superar desafios a sala de aula multicultural tecnologicamente mediada (Jonassen & Land, 2000; Land & Hannafin, 2000).

Para tal, neste artigo, teremos dois momentos fundamentais. Em primeiro lugar, usando o Modelo National Cultural Dimensions (Hofstede, Hofstede, & Minkov, 2010), tentaremos averiguar as principais diferenças culturais entre Cabo Verde e São Tomé e Príncipe, as duas nacionalidades na Universidade de Santiago. Numa segunda fase, convidamos alunos do Ciclo de Estudos de Ciências da Educação, o curso culturalmente mais diverso da Universidade de Santiago, a participar em atividade de aprendizagem colaborativa por nós desenhada e numa posterior entrevista para conhecer as suas perceções sobre estas questões, na busca por melhores e mais eficazes ambientes de aprendizagem interculturais (De Corte, Verschaffel, & Masui, 2004; Hoidn, 2017).

1. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

A Universidade de Santiago (US) é uma Instituição de Ensino Superior Privada, fundada em 2008, sediada em Assomada, ilha de Santiago, Cabo Verde. No ano 2020, aquando da pandemia da Covid 19, a Universidade de Santiago teve a necessidade de repensar todo o modelo pedagógico para que os alunos da instituição estivessem protegidos do vírus e, ao mesmo tempo, estivessem em condições para acompanhar todo o processo de ensino-aprendizagem.

Assim sendo, a Universidade de Santiago apostou na informatização do processo de ensino-aprendizagem e dos serviços da instituição fomentando a utilização de plataformas digitais pedagógicas junto de todos os envolvidos, nomeadamente de professores e dos alunos.

Esta informatização do processo de ensino-aprendizagem implicou o equipamento tecnológico das salas, a formação de professores e de alunos na utilização das plataformas, bem como, no repensar do modelo pedagógico em vigor na instituição.

Numa primeira fase a Universidade de Santiago apostou no ensino totalmente online, com aulas síncronas com recurso à plataforma Google Meet, bem como as aulas assíncronas com recurso à plataforma Moodle, posteriormente num regime de b-learning síncrono, ou seja, com a presença de alunos na sala de aula tradicional, e ao mesmo tempo, com alunos em regime online presentes com recurso à plataforma Google Meet. (Rodrigues, 2020)

Todo este processo levou a que Universidade de Santiago chegasse a toda a diáspora cabo-verdiana, bem como aos PALOP. Este alargamento permitiu à instituição aumentar exponencialmente o seu número total de alunos, com destaque para estes alunos de outros países. No ano letivo de 2021-22, num total de 1209 estudantes, 145 participavam nas aulas a partir de outros países, 140 dos quais a partir de outros países de Língua Oficial Portuguesa ¹.

Esta transformação tecnológica implicou mudanças didáticas e pedagógicas para que os alunos e professores tivessem uma convivência harmoniosa respeitando todas as diferenças socioculturais de todos os presentes na “nova” sala de aula. Em termos tecnológicos, a maior alteração é a implementação do sistema de b-learning síncrono, que passaremos a apresentar, de forma breve, na secção seguinte.

1.1. B-learning síncrono

De forma sucinta o modelo de b-learning síncrono combina a sobreposição de alunos em regime presencial e online, com a manutenção de horas de contacto presenciais, embora mediadas pelas tecnologias de videoconferência (Erickson, Neilson, O’Halloran, Bruce, & McLaughlin, 2020; Finkelstein, 2006; Phelps & Vlachopoulos, 2020; Raes, Detienne, Windey, & Depaepe, 2019; Zydney, Warner, & Angelone, 2020; Çakıroğlu & Kılıç, 2018).

Este modelo traz, no imediato, várias vantagens e potencialidades. Em termos organizacionais, permite aumentar o acesso, aumentando, assim, o número possível de alunos. Em termos pedagógicos, pode potenciar a qualidade da aprendizagem, recrutando professores de diferentes paragens e permitindo a utilização de diferentes metodologias de ensino com o apoio das tecnologias (Erickson, Neilson, O’Halloran, Bruce, & McLaughlin, 2020; Finkelstein, 2006; Raes, Detienne, Windey, & Depaepe, 2019).

Por outro lado, o b-learning síncrono apresenta ainda muitos desafios. Este sistema apresenta dois públicos diferenciados em simultâneo – os que estão fisicamente na sala de aula e os que participam de forma remota. Na perspetiva dos professores, esta duplicidade significa mudanças radicais na metodologia de ensino e uma comunicação diferente da tradicional. Para os estudantes, esta nova modalidade pode representar uma ambiguidade na relação de pertença ao grupo. Por sua vez, os factores tecnológicos relacionados com a sua qualidade e capacidade de utilização podem levar a experiências diversas, mais passivas e ineficazes (Phelps & Vlachopoulos, 2020; Raes, Detienne, Windey, & Depaepe, 2019; Çakıroğlu & Kılıç, 2018).

A maioria dos projetos baseados nesta modalidade de ensino têm privilegiado, na sua implementação, uma forte aposta na formação e apoio aos intervenientes, uma aposta na facilitação da comunicação e no ativar do alinhamento entre os estudantes e o currículo, através de estratégias inovadoras de ensino e aprendizagem, com o apoio das tecnologias (Raes, Detienne, Windey, & Depaepe, 2019; Zydney, Warner, & Angelone, 2020).

1.2. Cultura na Planificação de Ambientes de Aprendizagem

Embora de reconhecida ubiquidade, o termo “Cultura” tem sido dos de mais difícil definição científica. Com um longo historial de procura de sistematização, a cultura aparece na literatura como um conjunto de preceitos e características essencialmente humanas e sociais (Spencer-Oatey, 2012).

Estas são visíveis em diferentes níveis de profundidade, entre artefactos palpáveis e assunções e valores de difícil observação (Schein, 1990). A cultura é, frequentemente, também percecionada como camada

intermédia entre o que é universal, relativo ao ser humano, e aspetos específicos de cada indivíduo, relacionados com a personalidade herdada e aprendida de cada um (Hofstede, Hofstede, & Minkov, 2010; Spencer-Oatey, 2012).

Outro aspeto fundamental e particularmente relevante para este trabalho é a forma como a cultura afeta o comportamento e a interpretação do comportamento (Hofstede, Hofstede, & Minkov, 2010; Spencer-Oatey, 2012), assim como a própria aprendizagem e os seus resultados. Estes efeitos fazem-se sentir quer no

¹ De acordo com os dados fornecidos pela instituição, são estas as nacionalidades e o número de matriculados por país: Angola – 15; EUA – 1; França – 1; Portugal – 3; Moçambique – 22; São Tomé e Príncipe – 94; Guiné-Bissau – 9.

aprendente individual, quer no desenho instrucional, sobretudo de cursos cuja população-alvo é multicultural (Asino, Giacomo, & Chen, 2017; Hofstede, Hofstede, & Minkov, 2010; Žegarac, 2007).

Estudos vários têm demonstrado que, embora se reconheça a importância da cultura na arquitetura de Ambientes de Aprendizagem, frequentemente quem os desenha revela uma consciência limitada de diferenças culturais, associada a falta de formação específica nesta área. Além disso, muitos dos projetos a este nível contemplam uma participação muito limitada de pessoas da cultura do público-alvo (Asino, Giacomo, & Chen, 2017).

Ante esta incongruência, Asino, Giacomo e Chan apresentam quatro modelos que podem ajudar no desenhar de Ambientes de Aprendizagem, com forte destaque para a cultura, colocando-a como elemento central da planificação da aprendizagem e nas ações a desenvolver. Nas palavras dos próprios autores:

the emphasis of culture as design for 'next' generation learning environments and research should be focused on the design process and characteristics of design artifacts on learning and performance outcomes of individuals situated in ecosystems (Asino, Giacomo, & Chen, 2017, p. S877)

De forma sucinta, os quatro modelos apresentados são:

- a) National Cultural Dimensions² - um dos mais utilizados modelos de análise cultural, proposto por Gert Hofstede. De forma sucinta, este modelo apresenta seis dimensões nas quais as culturas globais podem ser divididas e classificadas, sobretudo ao nível nacional (Asino, Giacomo, & Chen, 2017; Hofstede, Hofstede, & Minkov, 2010);
- b) AMOEBA³ design framework – este modelo apresenta-se, sobretudo, como um conjunto de escolhas a serem tomadas de forma participativa e partilhada entre o instrutor e os aprendentes (Asino, Giacomo, & Chen, 2017; Gunawardena, Wilson, & Nolla, 2003);
- c) Culture Adaptation Process – este modelo centra-se no processo de criação e adaptação de Ambientes de Aprendizagem, propondo abordagem sistemática que vá ao encontro das recém-identificadas necessidades dos aprendentes (Asino, Giacomo, & Chen, 2017; Edmunson, 2007);
- d) Culture Based Model – este modelo apresenta um processo, embora não sequencial, que permite desenhar Ambientes de Aprendizagem levando em conta considerações de base cultural. É composto por oito áreas que formam o acrónimo, em inglês, ID-TABLET⁴ (Asino, Giacomo, & Chen, 2017; Young, 2008).

Olhando para os três modelos apresentados em último lugar, de forma sucinta, todos se relacionam mais com o processo de planificação, implementação e revisão de ambientes de aprendizagem ou formações, especialmente se mediadas por tecnologia. Ao mesmo tempo, carecem, reconhecidamente, de estudos empíricos que confirmem a sua exequibilidade (Asino, Giacomo, & Chen, 2017).

Por seu turno, o primeiro modelo, National Cultures Dimension, não produzido para efeitos instrucionais, apresenta-se como solução mais testada e divulgada para, antes de mais, tentar compreender as características de uma cultura. Embora não isento de críticas (Fang, 2003), apresenta-se como o mais adequado a dar respostas aos objetivos do nosso trabalho, pelo que será alvo de apresentação mais detalhada na secção seguinte.

1.3. O Modelo “National Cultural Dimensions”

Estabelecido primeiramente em 1980, este modelo teve por base um inquérito internacional feito a colaboradores da empresa IBM. Os dados recolhidos permitiram a Geert Hofstede destacar diferentes dimensões das culturas nacionais, que servem de base a este modelo (Hofstede, Hofstede, & Minkov, 2010).

Estas dimensões são, em traços gerais, áreas problemáticas da sociedade, dilemas, que, conforme os dados demonstram, são partilhadas por várias comunidades e grupos, encontrando traços comuns adentro

2 Optámos por manter os nomes originais em Língua Inglesa.

3 Acrónimo para “Adaptive, Meaningful, Organic, Environmental-based Architecture for Online Course Design”, mas que corresponde também à palavra inglesa para Ameba, organismo unicelular que interage com o seu meio ambiente mantendo a sua estrutura (Gunawardena, Wilson, & Nolla, 2003).

4 No original, são estas as oito áreas: “Inquiry”, “Development”, “Team”, “Assessments”, “Brainstorming”, “Learners”, “Elements” e “Training” (Young, 2008)

de cada nação. Estas dimensões foram sendo revistas à medida que os autores foram tendo acesso a mais dados, sendo, na sua versão mais recente, seis:

- 1- Índice de Distância Hierárquica – conectada com o estabelecimento e aceitação de relações desiguais de poder na sociedade.
- 2- Individualismo e Coletivismo – relacionada, como o nome indica, com a forma como os valores prevaletentes reforçam o caráter individualista ou a importância do grupo numa sociedade.
- 3- Masculinidade e Feminilidade – reflete a tendência à separação de valores associados a ambos os sexos (competitividade e assertividade -masculino vs cuidado para com o próximo e modéstia - feminino).
- 4- Fuga à incerteza e ao risco – ligada à ansiedade em relação ao futuro e à rigidez ou flexibilidade no convívio com incertezas.
- 5- Orientação a longo prazo e Orientação a curto prazo – relacionada com as obrigações sociais e tradições; focada em como a sociedade lida com o seu passado, presente e futuro.
- 6- Indulgência e restrição – ligada ao controlo ou não de impulsos e desejos e à tolerância, em relação aos mesmos, dentro da sociedade.

Em cada dimensão, mediante os resultados dos inquéritos aplicados (ou que podem ainda vir a sê-lo), cada país obtém uma classificação entre os dois polos opostos de cada dimensão (elevada ou baixa distância hierárquica, por exemplo). Assim, estas dimensões permitem aos investigadores não só reconhecer traços fundamentais da cultura de uma sociedade, mas também mensurá-los. Desta forma, este modelo permite compreender e explicar possíveis reações e comportamentos adentro de uma sociedade (Hofstede, Hofstede, & Minkov, 2010).

Naturalmente, este modelo não foi idealizado para analisar ambientes escolares (Asino, Giacumo, & Chen, 2017). Contudo, como reconhecido pelos próprios autores, “[a] country’s values are strongly related to the structure and functioning of its institutions and much less to differences in identity...” (Hofstede, Hofstede, & Minkov, 2010, p. 24). E uma das instituições de poder simbólico mais forte de uma sociedade é, frequentemente, a Escola (Castells, 2009).

Assim, nas próximas seções procuraremos usar este modelo para refletir criticamente sobre a cultura escolar e o seu papel no desenho de ambientes de aprendizagem em Cabo Verde, particularmente no sistema de Ensino Superior.

1.4. O Modelo “National Cultural Dimensions” e o ambiente escolar em Cabo Verde e São Tomé e Príncipe

A importância e impacto da cultura de um país ou comunidade parecem ser uma verdade quase axiomática, embora de difícil confirmação e avaliação (Asino, Giacumo, & Chen, 2017; Žegarac, 2007). Por outro lado, o potencial transformador da ação educativa na sociedade e nos seus valores é um fenómeno intuitivamente certo, mas sem resposta ainda definitiva. Como questionam Hofstede, Hofstede, & Minkov:

It is an unanswered question as to what extent an education system can contribute to changing a society. Can a school create values that were not yet there, or will it unwittingly only be able to reinforce what already exists in a given society? (2010, p. 69)

Com esta questão como pano de fundo, tomaremos o modelo National Cultural Dimensions, apresentado na secção anterior, como base para analisar as diferentes culturas de Cabo Verde e São Tomé e Príncipe,

no que à educação dizem respeito. Analisaremos cada dimensão em função das pontuações de ambos os países, disponibilizadas no website “Hofstede Insights” (2021). Desta forma, poderemos conhecer algumas das características da cultura nacional para estes países e deduzir, em diálogo com os autores (Hofstede, Hofstede, & Minkov, 2010), a sua influência no ambiente escolar.

- a) Índice de Distância Hierárquica – Cabo Verde: 75; São Tomé e Príncipe: 75

Com um resultado de 75, ambos os países podem ser considerados como tendo uma cultura bastante hierarquizada, em que o estatuto dos mais poderosos é bastante cristalizado e pouco desafiado (Hofstede,

Hofstede, & Minkov, 2010).

Nas escolas marcadas por este tipo de culturas, a tendência fundamental é para que haja desigualdade profunda entre professor e discentes. Assim, as aulas são muito centradas no docente, que delinea os caminhos intelectuais a seguir e é tratado com deferência e respeito. Deve haver uma ordem bastante rígida na sala-de-aula e os aprendentes, tendencialmente, apenas participam se convidados a fazê-lo (Hofstede, Hofstede, & Minkov, 2010).

b) Individualismo e Coletivismo – Cabo Verde: 20; São Tomé e Príncipe: 37

O resultado obtido por Cabo Verde e São Tomé e Príncipe são, mais uma vez, bastante próximos, e indicam uma forte tendência coletivista na cultura desta sociedade. Nesta realidade, o sentido de pertença a grupos é muito mais forte que o senso do “eu” (Hofstede, Hofstede, & Minkov, 2010).

Esta cultura transporta os mesmos valores para o ambiente escolar. A participação dos alunos sem a presença do professor será mais difícil e as divisões existentes fora do ambiente escolar persistirão, até certo neste contexto: há a expectativa quer de tratamento preferencial, se o docente pertencer ao mesmo grupo, quer de tratamento igual para todos os membros da sua comunidade. Prevaecem os sentimentos de busca por harmonia e um diploma, simbolicamente, marca a possibilidade de ascensão social (Hofstede, Hofstede, & Minkov, 2010).

c) Masculinidade e Feminilidade – Cabo Verde: 15; São Tomé e Príncipe: 24

Os resultados, novamente bastante próximos, colocam as duas culturas muito mais próximas do eixo de feminilidade. Neste tipo de culturas as conquistas individuais e o estatuto de cada um têm tendência a ser menos valorizadas, em detrimento da solidariedade e apoio sociais (Hofstede, Hofstede, & Minkov, 2010). Nestas culturas, a postura dos discentes é, sobretudo, de diluir o seu ego e fazer parte da norma. Assim, não se procura ter grande destaque e resultados negativos também não representam uma calamidade. O comportamento típico dos alunos refletirá estes valores, em busca de inserção individual num todo normal e mediano. A escolha de um curso superior estará sempre mais associada ao gosto pela área que a interesses financeiros ou sociais. Nos professores, as características mais valorizadas são a amizade e a capacidade de fazer com que os alunos se adaptem socialmente, pelo que frequentemente podem elogiar os alunos com piores resultados como forma de encorajamento (Hofstede, Hofstede, & Minkov, 2010).

d) Fuga à incerteza e ao risco – Cabo Verde: 40; São Tomé e Príncipe: 70

Nesta dimensão, Cabo Verde obtém o seu resultado mais intermédio, embora ainda mais próximo do polo em que a convivência com a incerteza e o risco é bem aceite. Nestas sociedades, as pessoas têm tendência a planificar menos as suas atividades e projetos, adaptando-se às contingências que lhes são impostas. Não há, também, grande necessidade de formalismos e regras explícitas (Hofstede, Hofstede, & Minkov, 2010).

Em ambiente escolar, estas culturas mostram maior tendência para preferir situações de aprendizagem abertas e com objetivos mais vagos. As tarefas a realizar deverão ser mais vastas e sem necessidade de prazos e processos rígidos. Há uma clara abertura para a possibilidade de mais do que uma resposta poder estar correta. Os professores são mais respeitados se usarem materiais e linguagem acessíveis (Hofstede, Hofstede, & Minkov, 2010).

e) Orientação a longo prazo e Orientação a curto prazo – Cabo Verde: 12; São Tomé e Príncipe: 32

O resultado bastante baixo, de ambos os países, neste quesito coloca a cultura dos países muito mais próxima do polo de orientação a curto prazo. A tendência nestas culturas é para que haja menos abertura à mudança e que as verdades absolutas sejam bem aceites. As pessoas esperam, geralmente, resultados rápidos para as suas ações. Ao mesmo tempo, os valores laborais são menos orientados para o futuro, como a aprendizagem e formação, capacidade de adaptação, assunção de responsabilidades, perseverança e autodisciplina (Hofstede, Hofstede, & Minkov, 2010).

Ora estes valores são também importantes em contexto escolar. Embora não precisado pelos autores,

acreditamos que esta cultura resultará, mais uma vez, numa tendência a ter aulas centradas no professor e menos nos alunos. Corroborando esta hipótese, problemas formais, com objetivos explicitamente definidos, trazem menos sucesso académico aos discentes (Hofstede, Hofstede, & Minkov, 2010). Os mesmos autores ressaltam ainda uma característica comum nos povos africanos; a sabedoria tradicional como valor, fator que influencia negativamente o apreço pela educação formal. Segundo eles, “[p]utting pride over practical results and expecting wisdom without knowledge and education does not encourage working and studying today for reaping the benefits tomorrow” (Hofstede, Hofstede, & Minkov, 2010, p. 273)

f) Indulgência e restrição – Cabo Verde: 83; São Tomé e Príncipe: 41

O resultado de 83 coloca Cabo Verde marcadamente mais próximo da categoria de indulgência. Esta tendência para a transigência faz com que estas sociedades sejam tendencialmente mais propensas a relações, fazendo os indivíduos socialmente mais abertos e colaborativos. A manutenção da ordem e preocupação com planos financeiros futuros é preterida pelo desejo de aproveitar a vida e divertir-se (Hofstede, Hofstede, & Minkov, 2010). São Tomé e Príncipe, por seu turno, apresenta resultados bastante opostos, com uma muito maior preponderância de preocupação com o futuro, em detrimento da procura da absoluta fruição do momento presente (Hofstede, Hofstede, & Minkov, 2010).

Sendo o sucesso escolar, pelo menos em aprendizagem formal, frequentemente sinónimo de, pelo menos, alguma restrição e abnegação, acreditamos que, nestas sociedades, o fator relacional será uma forte alavanca para o bom desempenho académico. Os professores, capazes de potenciar um relacionamento saudável e profícuo, verão essas características recompensadas profissionalmente e os ambientes mais informais e abertos vistos como preferenciais pelos estudantes.

Olhando para este quadro teórico, podemos, então, colocar a hipótese de que as duas culturas são bastante semelhantes. Em quatro das seis dimensões (Índice de Distância Hierárquica; Individualismo e Coletivismo; Masculinidade e Feminilidade e Orientação a longo prazo e Orientação a curto prazo) os valores são pouco diferentes, antecipando mais semelhanças culturais e atitudinais do que divergências.

Ainda assim, em duas das categorias definidas há diferenças substanciais: nos pontos de fuga à incerteza e ao risco e Indulgência e restrição os resultados indicam que a cultura de Cabo Verde convive mais facilmente com o risco e a incerteza, ao mesmo tempo que privilegiam a indulgência. Por seu turno, em São Tomé e Príncipe a cultura segue rumos marcadamente opostos.

Desta forma, desenhamos a experiência de aprendizagem colaborativa, que descreveremos de seguida, com o objetivo de colocar alunos destas duas nacionalidades a trabalhar em conjunto, objetivando: a) atestar estas características culturais, b) detetar eventuais desafios na criação de ambientes de aprendizagem eficazes daí advenientes e, por fim, c) analisar a eficácia de metodologias de aprendizagem mais ativas como possível solução para as questões aqui levantadas.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Por forma a poder responder aos objetivos definidos, optámos por uma metodologia de Investigação-Ação. Neste sentido, vamos justificar esta opção, apresentando os passos dados.

Jean McNiff (2017) define Investigação-Ação como uma forma de informar as nossas próprias práticas. Podendo ser assumida por diversos tipos de profissionais de diferentes áreas, procura mostrar, sobretudo, as nossas próprias práticas e passos para melhoria da realidade observada e influenciar outros a fazer o mesmo. Esta prática é muito comum na área da educação (Brydon-Miller, Greenwood, & Maguire, 2003; McNiff, 2017), pela frequente justaposição investigador-professor, permitindo, assim, conciliar estes dois âmbitos de intervenção (Brydon-Miller, Greenwood, & Maguire, 2003).

A Investigação-Ação obedece, geralmente, a um ciclo composto pelas seguintes etapas: observação, reflexão, ação, avaliação, modificação e mudança em nova direção (McNiff, 2017). Conectando estas diferentes etapas, surge a fundamental integração entre teoria e prática. Nas palavras de Brydon-Miller, Greenwood e Maguire, “action research goes beyond the notion that theory can inform practice, to a recognition that can and should be generated through practice” (2003, p. 15). Por outras palavras, entre a teoria e a prática há uma relação de construção mútua.

Neste artigo, seguimos, então, duas etapas. Por um lado, tivemos em conta uma experiência de aprendizagem colaborativa entre alunos cabo-verdianos e são-tomenses do Curso de Ciências da Educação da Universidade de Santiago. Por outro, realizou-se ma entrevista aberta em grupo, com os participantes nessa mesma atividade.

Participaram nove alunos dos segundo e terceiro anos deste Ciclo de Estudos, divididos da seguinte forma:

Tabela 1

Distribuição dos participantes por Nacionalidade e Regime de Frequência.

| Nacionalidade | Regime de Frequência | | Total |
|---------------|----------------------|--------|-------|
| | Presencial | Online | |
| Cabo-verdiana | 5 | 1 | 6 |
| São-tomense | 0 | 3 | 3 |
| TOTAL | 5 | 4 | 9 |

Os estudantes foram divididos em dois grupos de cinco e quatro elementos cada, com a única obrigatoriedade sendo a de as duas nacionalidades terem de estar representadas. Foram realizadas duas sessões síncronas, com a presença dos professores para apresentação da tarefa e apresentação dos resultados.

A tarefa foi, simplesmente, solicitar aos alunos que escolhessem uma determinada comunidade dos seus países e elencassem possíveis causas (diagnóstico) para o abandono escolar e propusessem soluções (intervenção) para a mesma.

Após as duas sessões síncronas, foi conduzida uma entrevista aberta com os estudantes participantes, incidindo sobre a experiência desenvolvida nas seguintes áreas: a) perceção sobre o b-Learning síncrono; b) diferenças culturais; e c) experiências de aprendizagem colaborativa e heurísticas em contextos de interculturalidade.

3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nesta seção, passaremos a apresentar e analisar os resultados da experiência realizada, complementada com a entrevista posterior.

3.1. Perceção sobre o b-learning síncrono

Neste quesito, procurámos saber a opinião dos alunos sobre o sistema b-learning síncrono de forma alargada, além desta experiência. Embora reconheçam dificuldades tecnológicas para assistir a todas as aulas, todos os estudantes afirmaram preferir este sistema ao modelo tradicional, frequentemente por ser, segundo afirmaram, aquele a que já estão habituados e aproveitam o facto de terem mais facilidade de acesso às aulas, mesmo os alunos presenciais, que, sempre que necessário, participam de forma remota.

Ainda assim, revelam sentir que os professores têm uma tarefa mais difícil nesta modalidade, por ter de gerir a atenção de dois tipos diferentes de alunos, particularidade mais notória nos alunos presenciais e nos

de São Tomé e Príncipe. Em termos de igualdade de acesso, os alunos consideram não haver diferenças na qualidade da aprendizagem entre alunos online e presenciais.

Por outro lado, os dados revelam que os alunos são poucas vezes convidados a realizar trabalhos em grupo com a mediação das tecnologias, tendo opiniões insuficientes sobre a sua eficácia, revelando que ainda optam por trabalhar com colegas cujo encontro pode ser presencial. Instados a pronunciarem-se sobre a sua opinião acerca de tarefas em grupo realizadas nas aulas síncronas, revelam que gostariam de realizar mais, com muito maior preferência para tal demonstrada pelos alunos online e de São Tomé e Príncipe.

Acreditamos que os resultados indicam que os alunos reconhecem as facilidades de acesso às aulas que o sistema de b-learning síncrono oferece, apesar de dificuldades tecnológicas, relacionadas, sobretudo,

com o acesso à internet. Reconhecem os desafios comunicacionais que este sistema traz ao professor, mas afirmam não dificultar a aprendizagem dos alunos, sejam presenciais ou online. Por fim, não há, de facto, o hábito de realizar atividades em grupo e diferenciadas nesta modalidade, sobretudo nos momentos síncronos, mas que poderia tornar a aprendizagem mais ativa, sobretudo para os alunos que participam de forma remota (De Corte, 2014; Raes, Detienne, Windey, & Depaepe, 2019).

3.2. Diferenças Culturais

Nesta categoria, focámo-nos, sobretudo nas duas dimensões do modelo National Cultural Dimensions (Hofstede, Hofstede, & Minkov, 2010) em que as diferenças entre a cultura dos dois países seriam mais notórias, tentando confirmar se a percepção dos alunos corroboraria essa análise.

Seguindo, então, o quadro teórico anteriormente apresentado, os alunos entrevistados demonstraram diferenças substantivas em relação à primeira dimensão analisada: fuga à incerteza e ao risco. Os alunos de Cabo Verde mostraram preferir ambientes educativos informais e abertos, valorizando os professores que os promovem, de forma muito mais vincada. Uma maior diferença pôde ser vista na forma como os alunos cabo-verdianos marcadamente preferem tarefas abertas e processos flexíveis. Uma prova concreta foi o facto de estes alunos se terem muito mais facilmente adaptado à tarefa solicitada, propositadamente aberta e sem instruções muito exaustivas.

No que tange à outra dimensão analisada – indulgência e restrição – tal como analisado, os alunos cabo-verdianos colocam muito mais importância na necessidade de um bom relacionamento com os colegas para uma eficaz aprendizagem, mostrando-se também marcadamente mais abertos a trabalhar com colegas de outras culturas. Neste quesito, os são-tomenses mostraram-se mais reservados. Ainda assim, as respostas obtidas colocam grande importância no regime de assistência, confessando que o regime online leva os alunos a uma presença mais individual e menos comunitária na sala de aula. O único ponto em que os nossos alunos contradisseram a proposta do modelo National Cultural Dimensions foi na importância da motivação financeira para estudar, muito mais largamente referida pelos alunos de Cabo Verde.

Acreditamos que este resultado seja o reflexo da idade mais jovem da maioria dos alunos de Cabo Verde que participaram no estudo, enquanto os colegas são-tomenses são maioritariamente mais velhos e já se encontram no mercado de trabalho.

No geral, podemos concluir que os alunos assumem as diferenças culturais que esperávamos (Hofstede, Hofstede, & Minkov, 2010), existindo, assim, dentro da sala de aula, modelos culturais diferentes, que alteram a percepção que os alunos têm da sua própria aprendizagem, da importância e natureza da relação com outros colegas e do próprio trabalho do professor.

3.3. Experiências de aprendizagem colaborativa e heurísticas em contextos de interculturalidade

Neste último ponto, procurámos, de certa forma, obter uma avaliação global da atividade, por parte dos alunos, sabendo da sua apreciação em relação às suas aprendizagens no desenvolvimento da mesma, interesse por este tipo de atividades colaborativas e heurísticas, assim como possíveis desvantagens e bloqueios à sua efetividade.

De forma conclusiva, todos os intervenientes reconheceram ter aprendido imenso, destacando duas razões fundamentais: em primeiro lugar, o facto de serem convidados a resolver um problema. De acordo com os alunos, este tipo de atividade levou-os a investigar e a aprender de forma mais ativa. Em segundo lugar, muitos manifestaram ter aprendido com os colegas, destacando a presença de colegas de outras nacionalidades e culturais, o que provocou discussões enriquecedoras em cada grupo, embora as condições tecnológicas não lhes tenham permitido tirar o máximo proveito desse encontro.

Os alunos reconheceram formas diferentes de trabalhar em colegas de outras culturas. Contudo, essas diferenças não resultaram em conflito, mas sim num sentido maior de entajuda entre os membros do grupo. Por outro lado, os alunos, com maior destaque para os de São Tomé e Príncipe, revelaram que teriam aprendido mais se os professores estivessem mais presentes na realização da tarefa.

No geral, quer as opiniões dos alunos, quer os resultados apresentados revelam que os objetivos de aprendizagem foram conseguidos, particularmente nos alunos que conseguiram ter mais acesso e disponibilidade. Fica clara também a predisposição para mais actividades do género, quer pela sua natureza colaborativa, como heurística, especialmente esta. O pormenor mais negativo prende-se com a manifesta falta de autonomia dos alunos, ainda, seja por falta de hábito neste tipo de atividades e prevalência de metodologias e abordagens mais tradicionais, seja por falta de competências de autorregulação e de meta-conhecimento, envolvidas neste tipo de tarefas (De Corte, Verschaffel, & Masui, 2004).

CONCLUSÕES

Embora tenha proliferado como resposta imediata do Ensino Superior à pandemia da Covid-19, o b-Learning síncrono traz vantagens a estas instituições que lhe têm garantido um papel cada vez mais estrutural neste subsistema de ensino. Ainda assim, os desafios que a sua implementação acarreta podem pôr em perigo as suas vantagens (Raes, Detienne, Windey, & Depaepe, 2019). Um destes desafios tem a ver com a construção de ambientes de aprendizagem eficazes (De Corte, Verschaffel, & Masui, 2004), que utilizem as novas tecnologias e novas pedagogias como uma mais-valia (Hoidn, 2017).

Uma vez que este sistema permite ultrapassar as barreiras espaciais tradicionais, é frequente, nestas salas de aula, encontrar estudantes de diferentes nacionalidades e culturas, epíteto da internacionalização à distância (Mittelmeier, Rienties, Gunter, & Raghuram, 2021). Desta realidade multicultural nascem novos desafios pedagógicos que este artigo pretendeu abordar.

Desde logo, tomando o caso da Universidade de Santiago como ponto de partida, escolhemos como grupo de análise alunos de São Tomé e Príncipe e de Cabo Verde, colegas de curso, que frequentam as aulas em regime online e presencial. Daí, tomando o modelo National Cultural Dimensions (Hofstede, Hofstede, & Minkov, 2010) como ponto de partida, analisámos possíveis diferenças culturais entre estes dois grupos, com destaque para a sua influência na educação.

Embora sejam, no panorama global, culturas semelhantes, destacámos algumas diferenças. Em primeiro lugar, os alunos de Cabo Verde terão menos dificuldades em lidar com a incerteza e o risco, o que os leva a preferir ambientes de aprendizagem mais abertos e sem formalismos ou processos rígidos. Em segundo lugar, esta cultura privilegiará a indulgência em detrimento de maior restrição, pelo que os alunos cabo-verdianos serão mais abertos e informais, destacando a importância do relacionamento com os outros como fator de aprendizagem.

Assim, colocámos em prática experiência de Investigação-Ação que confirmou, na generalidade, estas diferenças culturais. Desta forma, além dos obstáculos tecnológicos e pedagógicos (Raes, Detienne, Windey, & Depaepe, 2019) ao b-learning síncrono, parece-nos correto acrescentar os desafios culturais como uma das barreiras ao sucesso educativo adentro deste modelo.

Desta forma, colocámos a hipótese de que uma aprendizagem colaborativa e heurística (De Corte, 2014) poderia ajudar a superar estes desafios.

Os resultados obtidos fazem-nos acreditar que os alunos, mesmo que não comumente desafiados a este tipo de aprendizagem, reconhecem nela benefícios, necessitando, contudo, de maiores competências de autonomia. Este tipo de atividades pode promover, também, um maior diálogo intercultural na sala de aula, garantindo uma maior partilha e integração dos diferentes elementos.

A despeito destes resultados, acreditamos que esta é área onde ainda muito mais se poderá investigar, nomeadamente na compreensão das diferenças culturais e suas implicações em ambiente escolar, como do próprio papel dos professores na criação deste tipo de ambientes de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- Asino, T. I., Giacumo, L. A., & Chen, V. (2017). Culture as a design “next”: Theoretical frameworks frameworks to guide new design, development, and research of learning environments. *The Design Journal* (20 Sup. 1). S875-S885.
- Brydon-Miller, M., Greenwood, D., & Maguire, P. (2003). Why action research? *Action Research*, 1, 9-28.



- Çakıroğlu, Ü., & Kılıç, S. (2018). Understanding community in synchronous online learning: do perceptions match behaviours? *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*. <https://doi.org/10.1080/02680513.2018.1500888>
- Castells, M. (November de 7 de 2009). Lecture on Higher Education. Obtido de www.uchile.cl/documentos/lecture-on-higher-education_113390_49_1026.pdf.
- De Corte, E. (2014). An innovative perspective on learning and teaching in higher education in the 21st century. *Educational policies*, 3, 1-16.
- De Corte, E., Verschaffel, L., & Masui, C. (2004). The CLIA-model: A framework for designing powerful learning environments for thinking and problem solving. *European Journal of Psychology of Education*, XIX(4), 364-384.
- Edmunson, A. (2007). Globalized e-Learning Cultural Challenges. *Infosci*.
- Erickson, S., Neilson, C., O'Halloran, R., Bruce, C., & McLaughlin, E. (2020). 'I was quite surprised it worked so well': Student and facilitator perspectives of synchronous online Problem Based Learning. *Innovations in Education and Teaching International*, 20(3), 316-327. <https://doi.org/10.1080/14703297.2020.1752281>
- Fang, T. (2003). A critique of Hofstede's fifth national culture dimension. *International Journal of Cross Cultural Management*, 3(3), 347-368.
- Finkelstein, J. (2006). *Learning in real time: Synchronous teaching and learning online*. John Wiley & Sons.
- Gunawardena, C. N., Wilson, P. L., & Nolla, A. C. (2003). Culture and online education. In M. G. Moore, & W. G. Anderson (Eds.), *Handbook of distance education* (pp. 753-775). LEA Publishers.
- Hofstede Insights. (2021). Hofstede Insights. Obtido de <http://www.hofstede-insights.com/>
- Hofstede, G., Hofstede, G. J., & Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations - Software of the mind*. McGraw Hill.
- Hoidn, S. (2017). *Student-centered learning environments in higher education classrooms*. Palgrave Macmillan.
- Jonassen, D. H., & Land, S. M. (Eds.) (2000). *Theoretical foundations of learning environments*. LEA Publishers.
- Land, S. M., & Hannafin, M. J. (2000). Student-centered learning environments. In D. H. Jonasson, & S. M. Land (Eds), *Theoretical foundations of learning environments* (pp. 1-19). LEA Publishers.
- McNiff, J. (2017). *Action research - All you need to know*. Sage.
- Mittelmeier, J., Rienties, B., Gunter, A., & Raghuram, P. (2021). Conceptualizing internationalization at a distance: A "third category" of university internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 25(3), 266-282.
- Phelps, A., & Vlachopoulos, D. (2020). Successful transition to synchronous learning environments in distance education: A research on entry-level synchronous facilitator competencies. *Education and Information Technologies*, 25, 1511-1527.
- Raes, A., Detienne, L., Windey, I., & Depaepe, F. (2019). A systematic literature review on synchronous hybrid learning: Gaps identified. *Learning Environments Research*, 23, 269-290. <https://doi.org/10.1007/s10984-019-09303-z>
- Rodrigues, L. (2020). Respostas do ensino superior em Cabo Verde à pandemia de Covid-19. O caso da Universidade de Santiago. *Revista da Unidade de Investigação do Instituto Politécnico de Santarém*, 8(4), 161-170.
- Schein, E. H. (1990). Organizational culture. *American Psychologist*, 45(2), 109-119.
- Spencer-Oatey, H. (2012). What is culture? A compilation of quotations. Obtido de [GlobalPAD Core Concepts: http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/al/globalpad/interculturalskills/](http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/al/globalpad/interculturalskills/). Acedido em 13/08/2021.
- Young, P. A. (2008). *Instructional design frameworks and intercultural models*. IGI Global.
- Žegarac, V. (2007). A cognitive pragmatic perspective on communication and culture. In H. Kotthoff, & H. Spencer-Oatey (Eds), *Handbook of intercultural communication* (pp. 31-54). Walter de Gruyter.
- Zydney, J. M., Warner, Z., & Angelone, L. (2020). Learning through experience: Using design-based research to redesign protocols for blended synchronous learning environments. *Computers & Education* 143, 1-14.