



Susana Pinto
Maria Helena Araújo e Sá
(Coords.)

Entre línguas e culturas na jornada doutoral em educação em Portugal

histórias de supervisores
e de estudantes internacionais

Ficha Técnica

Título

Entre línguas e culturas na jornada doutoral em educação em Portugal: histórias de supervisores e de estudantes internacionais

Coordenação

Susana Pinto
Maria Helena Araújo e Sá

Capa, projeto gráfico e paginação

Joana Pereira & Dânia Brás

Impressão

ARTIPOL - www.artipol.net

Editora

UA Editora
Universidade de Aveiro
Serviços de Documentação, Informação Documental e Museologia

1ª edição – fevereiro, 2024

Tiragem: 75 exemplares

ISBN: 978-972-789-905-0

DOI: <https://doi.org/10.48528/jarm-8m67>

Depósito legal: 529542/24



Os conteúdos apresentados são da exclusiva responsabilidade dos respetivos autores. © Authors. Esta obra encontra-se sob a Licença Internacional Creative Commons Atribuição 4.0 (CC BY 4.0).

Financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito dos projetos (<https://doi.org/10.54499/UIDB/00194/2020>) and UIDP/00194/2020 (<https://doi.org/10.54499/UIDP/00194/2020>)

Orientações: notas incompletas

Almerindo Janela Afonso

Ao longo da minha carreira académica, para além de muitas dissertações de mestrado, vários estágios de *doutorado sanduíche* e estágios científicos avançados de pós-doutoramento (*pos-doc*), orientei (ou coorientei em alguns casos) quase duas dezenas de teses de doutoramento em educação, mais de metade das quais de estudantes brasileiros/as, cujo percurso acompanhei desde a elaboração do projeto até à defesa e aprovação nas provas finais. Naturalmente que nem todas estas teses tiveram a mesma receção ou induziram o mesmo *convencimento*, diferenciando-se, entre outros aspetos, na forma, consistência e originalidade como foram desenhadas, desenvolvidas e defendidas. Em qualquer dos casos, nunca deixei de sentir (como justos ou injustos) os resultados da classificação final e respetiva menção (quando existia), e jamais fui indiferente a qualquer observação que (explícita ou implicitamente) me tenha sido destinada como orientador. No final, podiam assomar ressentimentos, mas, quase sempre, ficavam aprendizagens mútuas, (re)conhecimentos recíprocos e/ou parcerias para o futuro.

Sempre que fui indicado institucionalmente ou contactado pessoalmente estive, em geral, recetivo à análise das propostas iniciais, algumas já bastante alinhavadas, ou quase projetos, muitas, pelo contrário, apenas nublosas ideias gerais. Lembro-me, de modo especial, de ter sido perentório na não aceitação de uma orientação de doutoramento, não tendo sequer agendado qualquer conversa inicial (decisão da qual nunca me arrependi), e lembro também de algumas orientações que ficaram pela metade, fruto de desistências tardias e ilusórias intenções, algumas abandonadas sem aviso prévio, e uma ou outra tendo prosseguido novos caminhos,



Almerindo Janela Afonso é sociólogo e doutor em Educação. Foi professor da Universidade do Minho, integrou vários órgãos de gestão e coordenação científica e pedagógica e dirigiu o doutoramento em Sociologia da Educação e Política Educativa. Fez pós-doutoramento no Departamento de Sociologia da Universidade Autónoma de Barcelona e foi Visiting Academic no Instituto de Educação da Universidade de Londres. Foi membro do Conselho Científico para a Avaliação de Professores, Presidente da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação e membro do Conselho Nacional de Educação.

atempadamente consensualizados, mas já sem a minha orientação. Em qualquer dos casos, essas decisões provocaram sensações contraditórias que oscilaram entre o alívio, a frustração causada pelo tempo perdido ou a convicção esperançosa de que a mudança traria um percurso melhor.

Nos processos de orientação de doutoramento em que estive empenhado até à defesa da tese (e devo dizer, em abono da verdade, nos quais o grau de intensidade nem sempre foi independente do próprio empenho dos/as orientandos/as), procurei, isso sim, que a orientação fosse essencialmente um tempo de diálogo informado, sugestivo, crítico, problematizador, ainda que, em certas situações, reconheço, tenha sido contundente, ou me tenha deixado levar por preleções, tão enfadonhas quanto desnecessárias, para quem, no constrangimento das urgências, mais precisaria de coisas concretas, teorias e conceitos disponíveis (ou disponibilizáveis), metodologias viáveis ou mais facilmente realizáveis, do que de longas «lições» de erudição.

O diálogo, sim! O diálogo como eixo estruturante de solidariedades e empenhos recíprocos. Mas, tal como lembra Arjun Appadurai (2009), o diálogo não está isento de riscos, e eu diria que o diálogo académico não o está menos, sobretudo quando não pretende omitir ou deixar de convocar as diferenças em relação a motivações, crenças, conhecimentos, interesses, identidades, poderes, significados... Também por isso, procurei sempre que o diálogo incluísse, ou ao menos não escondesse, as tensões cognitivas decorrentes, nomeadamente, das diferenças culturais e linguísticas (por exemplo entre Portugal e Brasil), procurando fazer alguma tradução das mesmas.

Numa recente obra coletiva, onde, entre outras coisas, estas diferenças culturais e linguísticas são consideradas, estão incluídas várias narrativas de estudantes de doutoramento que me fizeram pensar (cf. Pinto & Araújo e Sá, 2022). No texto de Evelyn Santos, que reflete sobre alguns momentos da sua experiência na universidade, a autora conclui que a orientação de estudantes internacionais exige “um perfil diferenciado”, porque a “relação supervisiva precisa ser estreitada tendo em conta a diversidade cultural e linguística dos orientandos, respeitando as suas fragilidades e as suas potencialidades, com um olhar de empatia pelos percursos, recursos e caminhos percorridos, verificando seus pontos de partida” (Santos, 2022, p. 57).

Entre outras ocasiões, reforcei a minha convicção da importância destas questões quando, como orientador, acompanhei a pesquisa que conduziu à tese de doutoramento em ciências da educação – *Estudantes brasileiros no ensino superior em Portugal: o despertar descolonial na experiência da mobilidade internacional* – defendida na Universidade do Minho em 2021. Na parte empírica, muitos dos depoimentos de estudantes brasileiros/as referiram vários preconceitos linguísticos, de género e

de identidade, e salientaram a mudança nas expectativas iniciais que, segundo a autora, terão induzido um olhar crítico ou “despertar descolonial” (Borges, 2021).

Sabendo que muitos/as estudantes internacionais vieram (e vêm) para Portugal pela suposta familiaridade com a língua, algumas instituições e docentes do ensino superior desvalorizam a existência de significativas diferenças linguísticas, já há muito reconhecidas e estudadas nos dois países. No entanto, como refere Fernando Venâncio, os defensores da unidade do idioma português costumam catalogar as formas de falar e de escrever dos portugueses e brasileiros com o “manto da diversidade”. Assumir que há diferença “é-lhes estranho, e mesmo sentido como uma ameaça. Assim, mesmo que admitam uma norma brasileira e uma europeia, vêem-nas como ‘diversas’ e jamais como ‘diferentes’. Ora, elas são mais do que isso: são autenticamente *irredutíveis*” (Venâncio, 2022, p. 123).

Vivi quase dez anos no Brasil, e não apenas por essa experiência de vida, mas, sobretudo, por convicção política e ética, sempre senti a *diferença* como constructo da própria relação entre diferentes, avesso a qualquer visão essencialista. Se o outro é diferente, eu também sou, e é esse desconhecimento/reconhecimento que constitui o processo, sempre inacabado, onde nos reinventamos e descobrimos nas nossas particularidades e incompletudes.

São estes, aliás, os pressupostos do modelo relacional que Stephen Stoer e António Magalhães assumem em *A Diferença somos Nós*. Esta obra inscreve-se numa abordagem inter/multicultural, distanciando-se criticamente dos modelos *etnocêntrico*, da *tolerância* e da *generosidade*, depois de os autores se terem assumido, anos antes, *orgulhosamente filhos de Rousseau*. Por isso, pode ser considerada uma obra de transição entre réstias de eurocentrismo crítico e a abertura para outros caminhos que, hoje, talvez levassem a perspectivas descoloniais. Estas observações ocorreram-me com a lembrança saudosa de Stoer, meu orientador de doutoramento, e porque estou a escrever sobre orientações. E também porque a descrição tipológica atrás referida pode servir para identificar relações de orientação onde, entre outras, se reatualizam atitudes de tolerância e de generosidade, bem como atitudes etnocêntricas.

Num exercício de auto-diálogo, creio que, em tempos diferentes, terei assumido qualquer delas ao longo da minha vida académica (incluindo as etnocêntricas, das quais sou hoje muito crítico). E outras também, por razões várias, não raras vezes com a anuência de quem buscava respostas para resolver impasses, incertezas, lacunas teórico-metodológicas, urgências pessoais, profissionais ou mesmo familiares. E, sobretudo, porque há muitas razões e motivações que é necessário gerir à medida que emergem, dado que a orientação é um exercício académico com uma dimensão relacional que não é neutra, nem politicamente nem eticamente, e que contém

muitos imponderáveis, sem esquecer que ela implica uma autoformação científica e metodológica (também do orientador), a qual evolui ao longo do tempo, não alheia a solidariedades e expectativas em torno do ser e do saber, mas sempre permeada de inesperadas exigências, transições, dilemas, indefinições, reajustamentos, sucessos, realizações... Afinal, há que contar com “a sinuosidade dos trilhos de que uma tese é feita” porque “as teses fazem-se de espaços de autonomia e de liberdade criativa, mas também de direções mais rígidas e tutelares; de laços entre orientadores e orientandos que se robustecem ou se deterioram; de relações sólidas ou fugazes [...]”(Dionísio et al., 2017, pp. 1-3).

Mas o caminho tinha de começar em algum momento, e quase sempre começava pela exposição entusiástica de alguns termos de referência que propunha para discussão, redefinição ou reconfiguração. Entre eles, a delimitação do objeto de estudo, a revisão da literatura sem perder de vista a construção posterior de um quadro teórico-conceptual original, uma inscrição clara na respetiva área de especialização, a disponibilidade para um trabalho empírico exequível, de duração suficiente e metodologicamente sustentado, o uso pertinente e sóbrio das citações (evitando as citações perfunctórias, pseudo-paráfrases ou a simples remissão para autores e obras), uma visão compreensiva, crítica e problematizadora, a explicitação e fundamentação do posicionamento pessoal, uma contribuição original de *ciência normal*, com esperado acréscimo de conhecimento, a presença de marcas de erudição (não apenas no campo das ciências da educação, mas das ciências sociais e humanas em geral), e uma escrita formalmente cuidada, ainda que, muitas vezes, a exigir uma leitura mais demorada e atenta. Mas tudo isto era, ao longo do tempo, repensado e burilado, levando, quando necessário, a mudar caminhos e roteiros inicialmente previstos, ou a admitir alguns atalhos em função de contingências várias.

Em relação à inscrição institucional numa área de especialização no campo das ciências da educação, e tendo em conta a minha formação, sempre preferi os contributos da sociologia da educação (e da sociologia das políticas educativas) e nunca oculte as minhas ideias políticas e éticas; e continuo convicto de que, entre outros aspetos, a construção de uma tese implica saber lidar com a complexa tensão epistemológica entre *politicidade* e objetividade. O que eu penso sobre este e outros eixos estruturantes, pude expô-lo pontualmente e em várias ocasiões, a última das quais, de uma forma bastante genérica, informal e didática (e necessariamente refutável), numa palestra para estudantes de doutoramento numa universidade brasileira, cuja transcrição foi publicada e está acessível online (Afonso, 2022).

De qualquer modo, quero sublinhar que no processo de orientação de uma tese, um espaço liminar por excelência, onde doutorandos/as inevitavelmente passarão por vários momentos de inquietação e dúvida

ao longo do percurso da investigação (ver, por exemplo, Dowle, 2022), sempre procurei *não deitar mais achas para a fogueira* e distanciar-me do aproveitamento da orientação para o exercício da persuasão em torno de certas visões do mundo, crítico que sou de qualquer endoutrinamento e da imposição de objetos de estudo, autores, teorias ou paradigmas. No capítulo *Memórias de um orientador de tese* – integrado numa obra que fazia parte das leituras recomendadas para o exame de seleção quando, no início dos anos 80, me candidatei ao mestrado do (ainda prestigiadíssimo) Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro – Cláudio Moura Castro, entre observações desconcertantes e provocativas, escreve: “O orientador deve permitir e estimular divergências de opinião entre o orientando e ele próprio. Sua função não é de catequizar ou doutrinar, mas sim de levar sua crítica ao extremo lógico daquilo que pode ser demonstrado factualmente ou teoricamente” (Castro, 1978, p. 325). Não posso estar mais de acordo com esta e outras passagens do referido texto. Aliás, muitos anos mais tarde, já no papel de orientador, também assumi ou, pelo menos, tentei assumir aquilo que Paulo Freire observa nas *Cartas a Cristina* quando escreve que “o papel do orientador não pode ser o de programar a vida intelectual do orientando”, nem escolher por ele/a, nomeadamente, “a linha político-ideológica do trabalho” (Freire, 1994, p. 207). Neste sentido, o orientador “não impõe o seu olhar sobre a forma e o sentido a atribuir ao objeto, ao estado da arte ou aos protocolos metodológicos. Orienta, alerta para certos perigos, sugere fundamentações mais sólidas para as escolhas, atualiza-se se for caso disso para acompanhar outros insights teórico e metodológicos...” (Resende, 2017, p. 7).

Ao contrário, creio mesmo que a orientação/supervisão baseada numa atitude diretiva e paternalista, simultaneamente vinculada a visões tradicionais e neopositivistas do trabalho de investigação, acaba por facilitar que se reafirmem, mesmo no campo das ciências sociais e humanas, os cânones da ciência eurocêntrica (ou euronorteamericana), esquecendo que a produção científica também ocorre noutros lugares e tempos, e que muitos conhecimentos importantes e saberes historicamente acumulados precisam de ser cada vez mais partilhados e convocados, apesar das crenças (ou ignorâncias) induzidas por instâncias que continuam a manter uma suposta hegemonia epistémica.

Sabemos hoje, cada vez mais e melhor, que as epistemologias do Norte não esgotam o entendimento do mundo, como refere tantas vezes B. Sousa Santos – razão pela qual se torna cada vez mais incontornável pensar o mundo e a vida na sua heterogeneidade e complexidade, (também) a partir das epistemologias do Sul e por referência a uma imensa pluralidade de culturas que criaram e continuam a criar conhecimentos e saberes legítimos em todas as áreas e dimensões. Reconhecendo as nossas incompletudes, talvez possamos agora (e de forma mais conscien-

te) evitar o *assimilacionismo neocolonial* e considerar a prática de uma orientação/supervisão intercultural (a este propósito, ver, por exemplo, Manathunga, 2017). Para isso, precisamos inventar e reivindicar novas relações, assentes em práticas dialógicas e aprendizagens recíprocas, que contribuam para ajudar a acabar com as velhas estratégias de dominação e injustiça cognitiva, na linha do que defendem diferentes autores descoloniais, nomeadamente brasileiros e latino-americanos. Não sendo o único, este é certamente um desafio incontornável para uma prática de orientação/supervisão, mais avançada em termos culturais, políticos, éticos e epistemológicos.

Referências bibliográficas

- Appadurai, A. (2009). Diálogo, risco e convivialidade. In F. C. Gulbenkian (Ed.), *Podemos viver sem o Outro?* (pp. 21-38). Tinta da China.
- Afonso, A. J. (2022). Reflexões sociológicas sobre a pesquisa em educação em tempos de crise(s). *Revista Exitus*, 12, 1-21. <http://ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/2002>
- Borges, R. A. (2021). *Estudantes brasileiros no ensino superior em Portugal: O despertar descolonial na experiência da mobilidade internacional* [PhD thesis, Universidade do Minho]: <https://hdl.handle.net/1822/73635>
- Castro, C. M. (1978). Memórias de um orientador de tese. In E. O. Nunes (Ed.), *A aventura sociológica* (pp. 307-326). Zahar.
- Dionísio, B., Torres, L. L., & Alves, M. G. (2017). Apresentação. Como se faz uma tese em sociologia da educação? *Jornal de Sociologia da Educação*, 1, 1-4.
- Dowle, S. (2022). The role of liminality and reflexivity in transformative doctoral learning. In M-L. Österlind, P. M. Denicolo & B-M. Apelgren (Eds.), *Doctoral education as if people matter. Critical issues for the future* (pp. 188-200). Brill.
- Freire, P. (1994). *Cartas a Cristina. Reflexões sobre minha vida e minha práxis*. Paz e Terra.
- Magalhães, A., & Stoer, S. (1998). *Orgulhosamente filhos de Rousseau*. Profedições.
- Manathunga, C. (2017). Intercultural doctoral supervision. *Arts & Humanities in Higher Education*, 16(1), 113-124.
- Pinto, S., & Araújo e Sá, M. H. (Orgs.) (2022). *Investigar, estudar e viver entre línguas e culturas: vozes de estudantes internacionais de doutoramento na Universidade de Aveiro*. UA Editora. <https://ria.ua.pt/handle/10773/34013>
- Resende, J. M. (2017). Da inquietação à quietude inquieta: as temperaturas de quem fez e orienta teses no domínio da sociologia da educação. *Jornal de Sociologia da Educação*, 1, 1-7.
- Santos, E. (2022). Aproximação cultural e linguística: nuances, mitos e desafios de um doutoramento em Portugal. In S. Pinto & M. H. Araújo e Sá (Eds.), *Investigar, estudar e viver entre línguas e culturas: Vozes de estudantes internacionais de doutoramento na Universidade de Aveiro* (pp. 55-57). UA Editora. <https://doi.org/10.48528/sh2g-aj33>
- Stoer, S. R., & Magalhães, A. (2005). *A diferença somos nós*. Afrontamento.
- Venâncio, F. (2022). *O português à descoberta do brasileiro*. Guerra e Paz.