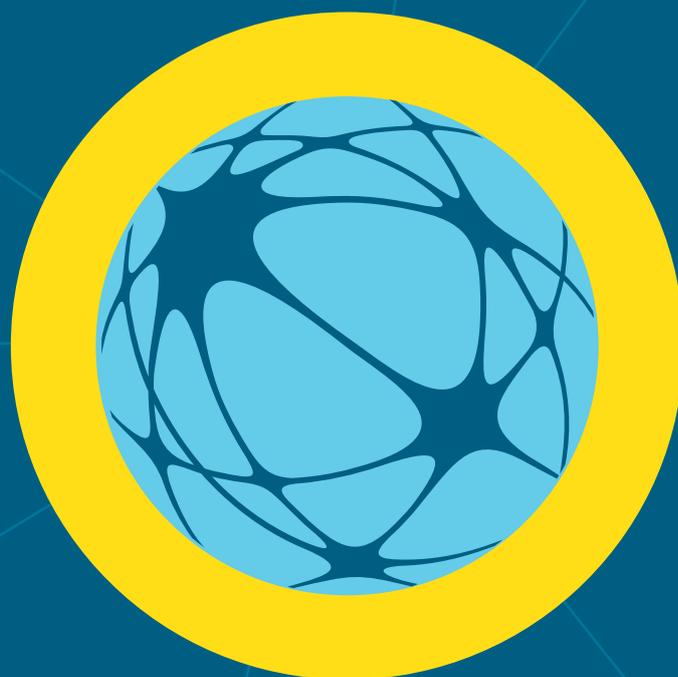




PROMOVER A INTEGRAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

*O caso da Escola de Ciências Sociais
e Humanas do ISCTE-IUL*

Sónia F. Bernardes, Editora



INTEGRA I&E – Promover a Integração da Investigação no Ensino Superior: O caso da Escola de Ciências Sociais e Humanas do ISCTE-IUL

Editora: Sónia F. Bernardes

©Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL)

Formatação e edição de texto: João Graça

Lisboa, Março de 2017

Suporte Edição Eletrónica

ISBN: 978-989-732-894-7

Citação recomendada:

Bernardes, S.F. (2017, Ed.). Integra I&E – Promover a Integração da Investigação no Ensino Superior: O caso da Escola de Ciências Sociais e Humanas do ISCTE-IUL. Lisboa: ISCTE-IUL.

Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL)

Edifício ISCTE

Av. Das Forças Armadas

1649-026 Lisboa, Portugal

Tel.: 217 903 000 | Fax: 217 964 710

E-mail: geral@iscte.pt

www.iscte-iul.pt



Cofinanciado pela Fundação Calouste Gulbenkian, no âmbito do concurso Projetos Inovadores no Domínio Educativo (FCG/PIDE/138181/2015)

Nota Introdutória

Esta obra consiste no relatório científico do projeto INTEGRA I&E, realizado por uma equipa multidisciplinar de docentes/investigadores e doutorandos do ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL) no biénio 2014-2016. A equipa agradece a todos os estudantes, investigadores e docentes que, ativamente, se envolveram neste projeto, partilhando as suas visões e experiências e contribuindo para a construção coletiva de um conjunto de recomendações que visam promover a integração da investigação no ensino no ISCTE-IUL.

Membros da equipa INTEGRA I&E:

Sónia F. Bernardes ^{1, 6} (Coordenadora Científica)

Susana Carvalhosa ¹

Rita Guerra ⁶

Madalena Matos ^{4, 8}

Filipe Reis ^{2, 7}

Diana Farcas ⁶

Nuno Costa ⁶

Kinga Bierwiazzonek ⁶

Maria de Jesús Candeias ⁶

Helena Carvalho ^{5, 9}

José Manuel Henriques ^{3, 8}

Afilições:

¹ Departamento de Psicologia Social e das Organizações, Escola de Ciências Sociais e Humanas (ECSH)

² Departamento de Antropologia, ECSH

³ Departamento de Economia Política, ECSH

⁴ Departamento de Sociologia, Escola de Sociologia e Políticas Públicas (ESPP)

⁵ Departamento de Métodos de Pesquisa Social, ESPP

⁶ Centro de Investigação e Intervenção Social (CIS-IUL), ECHS

⁷ Centro em Rede de Investigação em Antropologia (CRIA-IUL), ECSH

⁸ Centro de Estudos sobre a Mudança Socioeconómica e o Território (DINAMIA'CET), ECSH

⁹ Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES), ESPP

ÍNDICE

I. INTRODUÇÃO GERAL: DA INTEGRAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO NO ENSINO (I&E) AO INTEGRA I&E

SÓNIA F. BERNARDES & FILIPE REIS

1. EM QUE CONSISTE A INTEGRAÇÃO I&E?	2
2. PORQUÊ PROMOVER A INTEGRAÇÃO I&E?	5
3. COMO PROMOVER A INTEGRAÇÃO I&E?	8
4. O INTEGRA I&E E A ESTRUTURA DA OBRA.....	11

II. PERSPETIVAS DOS ESTUDANTES SOBRE A INTEGRAÇÃO I&E

CAPÍTULO 1. OS ESTUDANTES E A INTEGRAÇÃO I&E: BREVE REVISÃO DA LITERATURA NUNO COSTA & RITA GUERRA	15
1.1. EXPERIÊNCIA DA INTEGRAÇÃO I&E PELOS ESTUDANTES.....	16
1.2. BENEFÍCIOS DA EXPERIÊNCIA DE INVESTIGAÇÃO	18
1.3. VANTAGENS E DESVANTAGENS DO ENVOLVIMENTO DOS DOCENTES EM INVESTIGAÇÃO	19
CAPÍTULO 2. OS ESTUDANTES DA ECSH E A INTEGRAÇÃO I&E: UM ESTUDO QUALITATIVO MADALENA MATOS & MARIA DE JESUS CANDEIAS	21
2.1. OBJETIVOS.....	21
2.2. METODOLOGIA: ANÁLISE QUALITATIVA BASEADA EM FOCUS-GRUPO	21
2.2.1. Participantes	22
2.2.2. Recolha da informação	23
2.2.3. Tratamento e análise da informação	24
2.3. RESULTADOS	26
2.3.1. Representações e práticas dos estudantes sobre ensino-aprendizagem e sobre investigação	26
2.3.2. Vantagens e desvantagens da integração I&E: avaliação das práticas de integração entre ensino e investigação	60
2.3.3. Fatores limitadores da integração I&E e propostas para melhorar esta relação no ISCTE-IUL	75
2.4. CONCLUSÕES.....	88

CAPÍTULO 3. OS ESTUDANTES DO ISCTE-IUL E A INTEGRAÇÃO I&E:
UM ESTUDO QUANTITATIVO NUNO COSTA, RITA GUERRA & SÓNIA F.

BERNARDES	93
3.1. OBJETIVOS.....	93
3.2. METODOLOGIA.....	93
3.2.1. Participantes	93
3.2.2. Instrumento	94
3.2.3. Procedimento	100
3.3. RESULTADOS	101
3.3.1. Análise de dados	102
3.3.2. Perceções sobre a integração I&E dos estudantes do ISCTE-IUL.....	103
3.3.3. Perceções sobre a integração I&E dos estudantes da ECSH	112
3.4. DISCUSSÃO.....	118
3.4.1. Atitudes e Experiência com as práticas de integração I&E	119
3.4.2. Qualidades psicométricas dos instrumentos	119
3.4.3. Atitudes dos estudantes face à integração I&E.....	120
3.4.4. Experiência dos estudantes com as práticas de integração I&E.....	121
3.4.5. Envolvimento dos docentes em práticas de integração I&E	122
3.4.6. Contribuição teórica e recomendações para investigações futuras	124
3.5. CONCLUSÕES.....	125

CAPÍTULO 4. PERSPETIVAS DOS ESTUDANTES SOBRE A INTEGRAÇÃO

I&E: SÍNTESE CONCLUSIVA NUNO COSTA, RITA GUERRA & MADALENA MATOS	126
4.1. INSTRUMENTOS DE MONITORIZAÇÃO	127
4.2. CONCEÇÕES DOS ESTUDANTES DA ECSH SOBRE A INTEGRAÇÃO I&E.....	127
4.3. CONHECIMENTO DOS ESTUDANTES DA INVESTIGAÇÃO CONDUZIDA NO ISCTE-IUL.....	128
4.4. ATITUDES DOS ESTUDANTES FACE ÀS PRÁTICAS DE INTEGRAÇÃO I&E.....	129
4.5. EXPERIÊNCIA DOS ESTUDANTES COM PRÁTICAS DE INTEGRAÇÃO I&E.....	130
4.6. VANTAGENS E DESVANTAGENS DA INTEGRAÇÃO I&E.....	131

III. PERSPETIVAS DOS DOCENTES/ INVESTIGADORES SOBRE A INTEGRAÇÃO I&E

CAPÍTULO 5. OS ACADÉMICOS E A INTEGRAÇÃO I&E: BREVE REVISÃO DE LITERATURA *DIANA FARCAS, KINGA BIERWIACKZONEC, SÓNIA F.*

<i>BERNARDES & SUSANA CARVALHOSA</i>	134
5.1. CONCEÇÕES, ATITUDES E EXPERIÊNCIAS RELACIONADAS COM A INTEGRAÇÃO I&E	135
5.2. DIFERENÇAS ENTRE AS PERSPETIVAS DOS DOCENTES/INVESTIGADORES E OUTROS GRUPOS.....	136
5.3. FATORES QUE FACILITAM E DIFICULTAM A INTEGRAÇÃO I&E.....	137
5.4. CONSEQUÊNCIAS PERCEBIDAS DA INTEGRAÇÃO I&E	138

CAPÍTULO 6. OS DOCENTES/INVESTIGADORES DA ECSH E A INTEGRAÇÃO I&E: UM ESTUDO QUALITATIVO *DIANA FARCAS & SÓNIA F.*

<i>BERNARDES</i>	140
6.1. MÉTODO.....	140
6.1.1. Participantes	140
6.1.2. Técnica e procedimento de recolha de dados	143
6.1.3. Técnica de análise de dados	146
6.1.4. Critérios de rigor na análise dos dados	146
6.2. RESULTADOS	148
6.2.1. Práticas de integração de I&E	149
6.2.2. Fatores que dificultam a promoção da integração I&E	160
6.2.3. Fatores que facilitam a promoção da integração I&E	164
6.2.4. Consequências das práticas de integração I&E.....	169
6.2.5. Sugestões para uma melhor promoção da integração I&E	173
6.3. DISCUSSÃO.....	179
6.3.1. Conceções e práticas de integração I&E.....	179
6.3.2. Barreiras e facilitadores da integração I&E	182
6.3.3. Consequências da integração I&E	184
6.3.4. Sugestões para promover a integração I&E.....	185
6.3.5. Especificidades disciplinares	186
6.3.6. Limitações e contributos	188

CAPÍTULO 7. OS DOCENTES/INVESTIGADORES DA ECSH E ISCTE-IUL E A INTEGRAÇÃO I&E: UM ESTUDO QUANTITATIVO SUSANA CARVALHOSA & KINGA BIERWIACZONEK	190
7.1. MÉTODO.....	190
7.1.1. Participantes.....	190
7.1.2. Instrumentos	191
7.1.3. Procedimentos	192
7.2. RESULTADOS	193
7.2.1. Práticas de integração I&E	193
7.2.2. Atitudes face à integração I&E	197
7.2.3. Fatores que facilitam/dificultam a integração I&E	201
7.3. CONCLUSÕES.....	204

CAPÍTULO 8. PERSPETIVAS DOS DOCENTES/INVESTIGADORES SOBRE A INTEGRAÇÃO I&E: SÍNTESE CONCLUSIVA DIANA FARCAS, SÓNIA F. BERNARDES & SUSANA CARVALHOSA	210
8.1. CONCEÇÕES E PRÁTICAS DOS DOCENTES/INVESTIGADORES SOBRE A INTEGRAÇÃO I&E	210
8.2. ATITUDES DOS DOCENTES/INVESTIGADORES SOBRE A INTEGRAÇÃO I&E	212
8.3. CONSEQUÊNCIAS DA INTEGRAÇÃO I&E	213
8.4. FATORES QUE FACILITAM E DIFICULTAM A INTEGRAÇÃO I&E.....	214

IV. PARTILHA, APRENDIZAGEM SITUADA E INOVAÇÃO **RITA JERÓNIMO & FILIPE REIS**

1. COMUNIDADE DE PRÁTICA DE INTEGRAÇÃO I&E	217
1.1. APRENDIZAGEM COMO PRODUÇÃO DE UM SISTEMA SOCIAL.....	217
1.2. APRENDIZAGEM COMO CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE	218
1.3. CARACTERÍSTICAS DE UMA CoP	219
1.4. CoPs NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO	220
1.5. A CoP DE INTEGRAÇÃO DE INVESTIGAÇÃO NO ENSINO	221
1.5.1. Propósitos, composição e funcionamento	221
1.5.2. Seminários de pesquisa de mestrado inspirados na dinâmica das CoP	223
1.5.3. Uma nova conceção sobre a integração I&E: Aprender a partir de lugares e não de conteúdos	226
1.5.4. Uma nova conceção sobre a integração I&E: Um espaço relacional de aprendizagem.....	229
1.6. A CoP DE INTEGRAÇÃO DE INVESTIGAÇÃO NO ENSINO	231
1.6.1. Balanço sobre o funcionamento da CoP no âmbito do Projeto INTEGRA I&E	231

1.6.2. Vantagens em usar as CoP como modelo inspirador de práticas de integração I&E	231
1.6.3. Barreiras e desafios	232

V. CONCLUSÕES GERAIS E RECOMENDAÇÕES PARA A PROMOÇÃO DA INTEGRAÇÃO I&E SÓNIA F.

BERNARDES

1. PRINCIPAIS CONCLUSÕES	235
1.1. QUAIS AS CONCEÇÕES SOBRE INTEGRAÇÃO I&E?	236
1.2. QUAIS AS ATITUDES SOBRE AS PRÁTICAS DE INTEGRAÇÃO I&E?	238
1.3. QUE PRÁTICAS DE INTEGRAÇÃO I&E EXISTEM?.....	240
1.4. QUAIS AS CONSEQUÊNCIAS DAS PRÁTICAS DE INTEGRAÇÃO I&E?.....	244
1.5. QUAIS OS FACILITADORES E AS BARREIRAS ÀS PRÁTICAS DE INTEGRAÇÃO I&E?	246
2. RECOMENDAÇÕES.....	250

VI. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	256
---------------------------------	-----

VII. ANEXOS

ANEXO A – PERSPETIVAS DOS ESTUDANTES, ESTUDO QUALITATIVO	270
ANEXO B – PERSPETIVAS DOS ESTUDANTES, ESTUDO QUANTITATIVO	284
ANEXO C – PERSPETIVAS DOS DOCENTES, ESTUDO QUALITATIVO	297
ANEXO D – PERSPETIVAS DOS DOCENTES, ESTUDO QUANTITATIVO	308

I. INTRODUÇÃO GERAL: DA
INTEGRAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO
NO ENSINO (I&E) AO PROJETO
INTEGRA I&E

SÓNIA F. BERNARDES & FILIPE REIS

O Projeto INTEGRA I&E consistiu num projeto de investigação-ação cujo objetivo geral é a promoção da integração da investigação no ensino (I&E) na Escola de Ciências Sociais e Humanas (ECSH) do ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa.

A integração I&E tem sido, e continua a ser, uma das áreas de desenvolvimento estratégico do ISCTE-IUL (Instituto de Ciências do Trabalho e da Empresa [ISCTE], 2008; ISCTE-IUL, 2014) e, como tal, um meio para a concretização da sua missão de "(...) *produzir, transmitir e transferir para a comunidade conhecimento científico de acordo com os mais altos padrões internacionais, tendo em vista contribuir para a aprendizagem ao longo da vida e proporcionar valor económico, social e cultural à sociedade*" (ISCTE-IUL, 2013, p.7). Em consonância, a ESCH, desde a sua criação, tem igualmente integrado no seu discurso identitário e missão a integração I&E (Lima, Reis, Costa & Carregã, 2013).

Contudo, a integração I&E, tanto ao nível do ISCTE-IUL como da ECSH, parece ter vindo a ser reforçada mais ao nível dos discursos que das práticas. Ao nível do ISCTE-IUL, para além da sua reestruturação orgânica que, ao integrar os Departamentos e as Unidades de Investigação em Escolas, visou contribuir em parte para este fim (ISCTE, 2008), podem ainda ser apontadas algumas medidas atualmente a serem implementadas neste sentido (ISCTE-IUL, 2013, p.17), tais como, o aumento do tempo de investigação dos docentes, a promoção da ligação entre Escolas e Unidades de Investigação na gestão dos programas doutorais e o aumento da participação de investigadores na supervisão de teses de mestrado e doutoramento. Todavia, a insuficiência destas medidas foi reconhecida no relatório de autoavaliação do ISCTE-IUL para a *European University Association* (EUA; ISCTE-IUL, 2013) e identificada pela comissão de avaliação desta última instituição, que "(...) *notou uma separação repetida entre estudo e investigação; os estudantes de doutoramento são envolvidos em pesquisa através dos centros de investigação mas não são incluídos nos departamentos – e em regra não são envolvidos no ensino – enquanto a investigação geralmente não faz parte da educação dos estudantes de licenciatura e mestrado*" (EUA, 2013, p. 13). O panorama na ECSH é, em parte, um reflexo do seu enquadramento institucional. Efetivamente, e tendo por base um balanço das atividades da Escola no triénio 2010-2013, a anterior Direção da ECSH avançou como recomendação para o futuro, o estreitamento da relação entre I&E ao nível da Escola (Lima et al., 2013).

Em suma, parecia existir um fosso entre a importância dada nos discursos institucionais à integração I&E e as práticas de implementação, desenvolvimento e

monitorização, tanto ao nível do ISCTE-IUL como da ECSH. Aliás, foi reconhecendo este fosso que o Programa de Ação proposto pelo Reitor- Prof. Dr. Luís Reto - para 2013-2017, no qual assenta o Plano Estratégico 2014-2017 (ISCTE-IUL, 2014), assumiu a integração I&E como um dos seus vetores-chave, prevendo o lançamento de "(...) *projetos piloto inovadores que conjuguem a adaptação dos planos curriculares com novas abordagens pedagógicas que otimizem a aprendizagem ativa, que integrem a investigação (...)*" (Reto, 2013, p.7).

Foi neste enquadramento institucional que a Direção da ECSH assumiu como uma das suas linhas prioritárias de atuação para o triénio 2013-2016 a promoção da integração I&E ao nível da Escola e, em última instância, ao nível do ISCTE-IUL. Pretendeu-se que o projeto INTEGRA I&E constituísse um meio para atingir este fim. Antes de passarmos a explicitar os objetivos específicos deste projeto e a estrutura do presente relatório, começaremos por definir o que se entende por integração I&E, justificar a sua relevância no Ensino Superior (ES) e apresentar alguns exemplos de estratégias utilizadas a nível internacional para a sua promoção.

1. EM QUE CONSISTE A INTEGRAÇÃO I&E?

Um primeiro passo para a promoção da integração I&E passa, necessariamente, pela sua definição. De facto, apesar de a integração I&E ser com frequência uma pedra basilar da retórica de muitas instituições do ES, são raras as instituições que procuram construir um entendimento consensual sobre este conceito (Jenkins & Healey, 2005).

Uma importante barreira à construção de consenso, a nível institucional, sobre o que se entende por integração I&E assenta no facto de tal entendimento ser frequentemente variável em função das culturas e práticas disciplinares que compõem as universidades (Jenkins, 2004; Jenkins, Healey & Zetter, 2007). Diferenças disciplinares nas conceções ontológicas e epistemológicas, na natureza hierárquica da estrutura do conhecimento, nas práticas de organização da investigação, no perfil motivacional dos estudantes ou no papel das Ordens e Sociedades Profissionais, são apenas alguns exemplos de fatores que estão associados à variabilidade das conceções de integração I&E nas instituições de ES (e.g., Becher & Trowler, 2001; Healey, 2000, 2005a, 2005b; Neumann, Parry, & Becher, 2002).

Esta variabilidade disciplinar nas concepções sobre integração I&E leva a que alguns autores sugiram que, para a sua promoção no seio de uma instituição, se adote uma abordagem participativa e colaborativa visando compreender o entendimento que as diferentes partes envolvidas (*stakeholders*) têm do significado deste termo (Jenkins & Healey, 2005; Jenkins et al., 2007). Contudo, visando facilitar e estruturar a discussão em torno deste conceito no seio das instituições, Jenkins, Healey e colaboradores sugerem um modelo conceptual que tem recolhido consenso na literatura e que, como tal, serve de base conceptual ao presente projeto.

Este modelo foi inicialmente desenvolvido por Griffiths (2004), com base na experiência de equipas de consultoria envolvidas em projetos de promoção da integração I&E em diversas instituições de ES no Reino Unido¹, e posteriormente reformulado por Healey (2005a). O modelo é representado por um diagrama de dois eixos, que refletem duas importantes dimensões da integração I&E (Figura 1). A primeira dimensão diz respeito ao grau, ou ênfase, que as estruturas curriculares e/ou atividades pedagógicas atribuem aos conteúdos, *versus* processos ou problemas da investigação. A segunda dimensão remete para o alvo da focalização do processo de ensino/aprendizagem, no quadrante superior centrado nos estudantes enquanto participantes ativos, num quadrante inferior focado nos docentes e relegando os estudantes para o papel de audiência.

O cruzamento destas duas dimensões permite-nos identificar quatro formas de integração I&E (Jenkins & Healey, 2005; Jenkins et al., 2007), sendo sugerida a existência de um maior número de atividades pedagógicas nos quadrantes superiores do modelo como forma de melhor integrar a investigação no ensino:

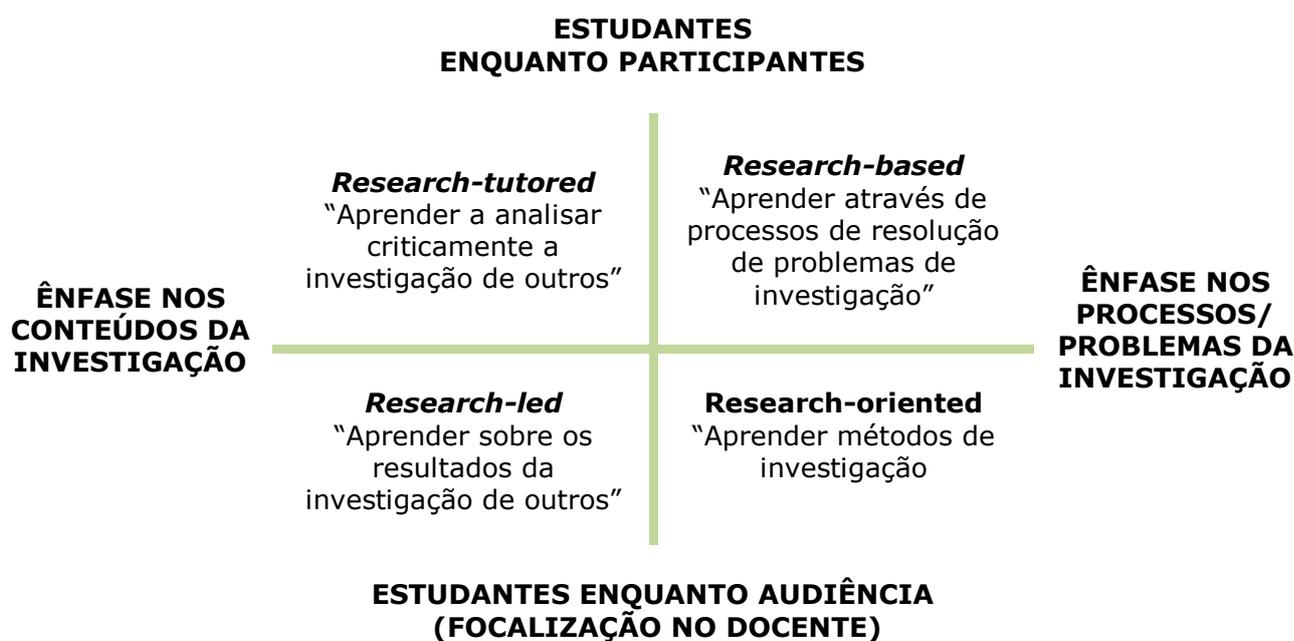
1. Ensino *research-led*: é estruturado em torno de conteúdos da investigação desenvolvida pelos docentes, sendo colocada ênfase nos resultados desta (por oposição aos processos). O ensino está assente no modelo tradicional de transmissão de informação. Os estudantes estão a “*aprender sobre os resultados da investigação de outros*”. Algumas práticas pedagógicas que refletem este tipo de ensino são, por exemplo, aulas teóricas expositivas para grandes grupos. Neste contexto, o potencial impacto dos processos de ensino/aprendizagem na investigação é negligenciado.

¹ Alguns destes projetos foram desenvolvidos pela *The Higher Education Academy (HEA)*, instituição nacional independente que tem como missão a promoção da qualidade do processo de ensino e aprendizagem nas instituições de ES do Reino Unido (<http://www.heacademy.ac.uk/about>).

2. Ensino *research-oriented*: enfatiza a aprendizagem dos processos através dos quais é construído conhecimento, nomeadamente através da “aprendizagem de métodos de investigação”. Algumas práticas pedagógicas que refletem este tipo de ensino são, por exemplo, aulas expositivas sobre métodos de recolha ou análise de dados.

3. Ensino *research-tutored*: enfatiza a aprendizagem de conteúdos de investigação através da discussão e análise crítica de investigação produzida por outros. Os estudantes estão a “aprender a analisar criticamente a investigação de outros”. Algumas práticas pedagógicas que refletem este tipo de ensino são, por exemplo, a discussão de artigos científicos ou comunicações orais.

Figura 1. Modelo conceptual sobre a integração I&E ao nível das estruturas curriculares (Healey, 2005a, p.70)



4. Ensino *research-based*: enfatiza a aprendizagem através de atividades de formulação e resolução de problemas de investigação por oposição à aquisição de conteúdos. As experiências de investigação dos docentes estão integradas nos processos de aprendizagem dos estudantes, existindo uma menor separação de papéis entre estudantes e docentes. É deliberadamente explorada a relação bidirecional entre investigação e ensino. Os estudantes “aprendem através de processos de resolução de problemas de investigação”. Algumas práticas pedagógicas que refletem

este tipo de ensino são, por exemplo, a participação ativa em processos de investigação dos docentes ou o desenvolvimento de teses de investigação.

Finalmente, é de notar ainda que o presente modelo conceptualiza a integração I&E ao nível dos conteúdos e atividades pedagógicas das estruturas curriculares dos cursos. De facto, embora a integração I&E possa ser concebida a diversos níveis de análise – estruturas curriculares, departamentos/disciplinas, Escolas, Universidade – alguns autores sugerem que as principais atividades de promoção da integração I&E devem ser realizadas ao nível da estrutura curricular dos cursos, ou seja ao nível das estruturas de organização disciplinar e departamental, enquanto as atividades a outros níveis da estrutura universitária, por exemplo Escolas ou Faculdades, contribuem apenas para a promoção de um contexto facilitador daquelas atividades (Clark, 1993; Jenkins, 2004). No entanto, estas últimas não deixam de ser fundamentais na medida em que a definição de políticas a nível institucional poderá constituir um forte entrave à integração I&E ao nível curricular. Por exemplo, estudos internacionais sugerem que docentes/investigadores frequentemente percebem a sua instituição como dando maior importância à qualidade da investigação por oposição à qualidade do ensino enquanto critério de promoção na carreira, o que não parece reforçar quaisquer esforços de promoção da integração I&E (Ramsden, Margetson, Martin & Clarke, 1995). Assim, qualquer projeto de promoção I&E numa instituição de ES deverá ter em conta a forma como esta é concebida e articulada a diferentes níveis de análise. Esta questão será exemplificada e desenvolvida com maior detalhe na secção “Como promover a integração I&E?”.

2. PORQUÊ PROMOVER A INTEGRAÇÃO I&E?

Segundo Jenkins et al. (2007), o valor da integração I&E pode sentir-se a nível conceptual, operacional e experiencial. A nível conceptual, a integração I&E, ao ser uma característica distintiva do ES, constitui um dos meios privilegiados através do qual estas instituições podem contribuir para a formação de indivíduos capazes de ter um papel ativo numa “sociedade do conhecimento” cada vez mais complexa. Por outras palavras, deve ser função de uma instituição do ES a formação de estudantes (e, em última instância, sociedades) que sejam capazes de analisar criticamente o conhecimento continuamente produzido, mas também contribuir para a produção desse mesmo conhecimento. Para tal, é fundamental a promoção, entre os estudantes, de uma compreensão e valorização da investigação e o desenvolvimento de competências para a desenvolver.

A nível operacional, a potencial reciprocidade dos processos de I&E, permite que, por um lado, os docentes possam atenuar um habitual conflito intra-papel, ao poderem parcialmente conciliar as funções de docência e investigação. Por outro lado, ao nível dos departamentos, a integração I&E poderá permitir ainda que, em contextos de escassez de financiamento, estes consigam justificar a existência de pessoal docente com um perfil mais voltado para a investigação.

Finalmente, a nível experiencial, o processo de integração I&E parece trazer benefícios não só para os docentes mas também, e sobretudo, para os estudantes. De facto, a maioria dos estudos que tem procurado explorar a perspetiva dos docentes universitários sobre a integração I&E tem mostrado que, apesar da diversidade de discursos muito associada à diversidade das características institucionais e disciplinares (e.g., Becher & Trowler, 2001; Healey, 2000, 2005a, 2005b; Neumann et al., 2002), parece existir um grande consenso sobre os benefícios pessoais da integração I&E (e.g., Leslie, Harvey & Leslie, 1998; Smeby, 1998; Moses, 1990; Neumann, 1994; Rowland, 1996; Serow, 2000; Zaman, 2004).

Já no que diz respeito aos estudantes, de uma forma geral, estudos sugerem que estes percebem os benefícios da existência da integração da investigação dos docentes na estrutura curricular dos cursos (e.g., Healey, Jordan, Pell & Short, 2010, Hunter, Laursen & Seymour, 2007; Jenkins et al., 1998; Zamorski, 2000, 2002; Jenkins, Blackman, Lindsay & Paton-Saltzberg, 1998; Lindsay, Breen & Jenkins, 2002; Neumann, 1994; Zaman, 2004; Zimbardi & Myatt, 2012; Wuetherick & McLaughlin, 2011), nomeadamente: (1) o aumento da credibilidade e grau de atualização dos seus cursos; (2) os cursos serem intelectualmente mais estimulantes; (3) o maior entusiasmo, motivação e envolvimento dos docentes (4) a possibilidade de poderem ver realmente o que os docentes fazem; e (5) poderem aprender a fazer investigação. Estes benefícios são, contudo, sobretudo reportados por estudantes dos 2º e 3º ciclos e entre estudantes com um perfil mais voltado para a investigação que para a empregabilidade. De facto, e salvo raras exceções (Blackmore & Cousin, 2003), estes estudos também sugerem que alguns estudantes, sobretudo do 1º ciclo, reportavam não serem incluídos enquanto participantes ativos na investigação, referindo, por vezes, efeitos negativos, como por exemplo, os docentes com atividades mais intensas de investigação não estarem tão disponíveis para os estudantes ou focarem demasiada atenção na sua investigação em detrimento de outros conteúdos curriculares previstos (Zamorski, 2002; Jenkins et al. 1998; Lindsay et al., 2002). Finalmente, é de referir que, para além destes estudos mais centrados nas perceções dos estudantes sobre a articulação I&E, começam a surgir também, embora timidamente, estudos que têm efetivamente confirmado as vantagens desta ao nível dos processos concretos de

aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes (Jenkins, 2004; Prince, Felder & Brent, 2007).

Em suma, a integração I&E parece ter inúmeras vantagens tanto para docentes como estudantes e a sua gestão eficaz parece ser importante para garantir que estes últimos possam usufruir plenamente dos seus benefícios. Contudo, a investigação também sugere que a integração I&E não ocorre de forma natural e/ou automática. Três meta-análises que englobam dezenas de estudos empíricos publicados desde os anos 70 (Feldman, 1987; Allen, 1996; Hattie & Marsh, 1996) mostram ser um mito a ideia de que um bom investigador é, necessariamente, um bom docente. De facto, a grande maioria dos estudos incluídos nestas meta-análises procuram encontrar correlações entre a produtividade/qualidade dos docentes ao nível da investigação (e.g., número de publicações, bolsas e projetos atribuídos, número de citações, prémios) e a qualidade do seu ensino (e.g., avaliado pelos estudantes, pares, presença de prémios pedagógicos). De uma forma geral, as meta-análises apontam para correlações nulas (0.06; Hattie & Marsh, 1996) ou, na melhor das hipóteses, positivas mas muito fracas (0.11/0.12 Feldman, 1987; Allen, 1996). Os poucos estudos que procuram explorar esta relação ao nível dos departamentos (Ellis, 2001; Drennan, 1999; Drennan & Beck, 2001 citados por Zaman, 2004) também apontam para uma correlação muito baixa entre a qualidade da investigação e ensino, quando controladas variáveis relativas aos recursos e reputação das instituições.

Análises e interpretações incorretas destes dados estiveram na base de muitas decisões políticas (sobretudo nos EUA e Reino Unido), que reforçaram a ideia de que o ensino e investigação deveriam ser concebidos e financiados separadamente. Contudo, Hattie & Marsh (2004) vêm corrigir esta interpretação salientando que esta correlação não mostra que I&E sejam incompatíveis mas sim que é um mito pensar que estas duas atividades estão inerentemente e espontaneamente relacionadas no ES. Para além do mais, os resultados destes estudos foram fortemente criticados, não só pelas suas limitações metodológicas (ex., não terem em conta variáveis moderadoras) mas por se focarem na integração I&E ao nível dos resultados e não dos seus processos (Brew & Boud, 1995; Zaman, 2004). Assim, e segundo Hattie & Marsh (1994), a principal implicação destes dados para a definição de políticas sobre ES é a de que são necessários esforços intencionais e ativos para promover a articulação entre I&E e, portanto, as instituições de ES deverão colocar esta articulação na sua missão e desenvolver explicitamente estratégias para a promover. Mas que tipo de estratégias podem ser concebidas e implementadas para promover a integração

I&E? A secção que se segue faz uma breve apresentação de algumas destas estratégias.

3. COMO PROMOVER A INTEGRAÇÃO I&E?

São diversas as estratégias que podem ser implementadas para promover a integração I&E em instituições do ES. Os dois manuais da autoria de Jenkins e colaboradores (Jenkins & Healey, 2005; Jenkins et al., 2007), editados pela HEA, permitem traçar um panorama bastante completo e detalhado das inúmeras estratégias que se encontram na literatura e que exemplificam as várias formas através das quais diversas instituições a nível internacional têm procurado promover a integração I&E no seu seio.

A tabela 1 apresenta um breve resumo estruturado das principais estratégias referidas e/ou sugeridas por aqueles autores. Não se pretende aqui exemplificar ou elaborar detalhadamente cada uma destas estratégias. Contudo, da análise da tabela 1, podem ser tecidas algumas considerações gerais sobre as estratégias de promoção da integração I&E:

1. Podem e devem ser concebidas estratégias a diversos níveis de análise e/ou intervenção – da instituição², dos departamentos, das unidades de investigação, das estruturas e conteúdos curriculares dos cursos. Estas estratégias não são mutuamente exclusivas. Pelo contrário, o sucesso da promoção da integração I&E numa qualquer instituição de ES deverá sempre ter em conta a congruência e articulação de diversas estratégias a diferentes níveis de análise/intervenção;
2. A grande maioria das estratégias visa o desenvolvimento das políticas e práticas pedagógicas ou de investigação que promovam a integração I&E. Nota-se, contudo, um maior enfoque nas políticas e práticas pedagógicas que nas de investigação. Tal sugere que a integração I&E é mais frequentemente concebida e promovida através da integração da investigação no ensino do que do ensino na investigação;
3. Tal como já referido anteriormente, o núcleo das atividades de promoção da integração I&E deve situar-se ao nível da intervenção nas estruturas e conteúdos curriculares dos cursos e, conseqüentemente, a nível das comunidades disciplinares/departamentos. A utilização do

² É de notar que no caso do Projeto INTEGRA I&E, o nível institucional pode ser concebido ao nível do ISCTE-IUL e/ou ECSH.

modelo conceptual apresentado na Figura 1 poderá trazer inúmeras vantagens para a análise e intervenção a este nível.

4. A intervenção ao nível das estruturas e conteúdos curriculares dos cursos só será bem-sucedida se for suportada por estratégias a nível dos departamentos e/ou instituição que não só promovam a consciência coletiva da importância e centralidade da integração I&E para a missão da instituição, mas que também desenvolvam estruturas e políticas institucionais (ex., de gestão e formação de recursos humanos) que suportem e promovam a implementação de tal integração.
5. O conjunto de estratégias apresentado na tabela 1 não é exaustivo, e é vital para o sucesso de qualquer intervenção que vise a promoção da integração I&E numa instituição de ES procurar encontrar as estratégias mais adequadas às características específicas da cultura, estrutura e funcionamento da referida instituição através de um processo de análise e decisão coletivo e participado. O projeto INTEGRA I&E, ao constituir um projeto de investigação-ação (Stringer, 1996), pretendeu ser o meio para atingir este fim na ECSH e ISCTE-IUL.

Tabela 1. Estratégias para promoção da integração I&E em instituições do ES: objetivos e níveis de intervenção

Objetivos	Nível de análise	Estratégia
1. Desenvolver estrutura organizacional e políticas institucionais que suportem a integração I&E	Institucional	1. Garantir que a integração I&E é reforçada pelas políticas de promoção e desenvolvimento de carreira. 2. Garantir sinergias entre os órgãos de coordenação das atividades pedagógicas e científicas. 3. Garantir congruência entre as estratégias para a promoção da integração I&E e o restante projeto estratégico da instituição. 4. Apoiar a implementação de estratégias de integração I&E ao nível das Escolas/Departamentos.
	Institucional	1. Referir a articulação entre I&E na missão da instituição
2. Desenvolver consciência sobre importância da integração I&E e torná-la parte da missão da instituição	Institucional/ Departamentos	2. Organizar eventos, promover projetos de investigação-ação e divulgar publicações para consciencializar e promover discussão informada e participada de toda a comunidade académica sobre a necessidade de integração entre I&E. 3. Envolver estudantes na discussão sobre integração I&E 4. Desenvolver conceções partilhadas sobre integração I&E e estratégias específicas à instituição que a promovam.
	Institucional	1. Contemplar a integração I&E nos processos de planeamento estratégico e avaliação institucional, construindo indicadores para garantir a sua implementação e monitorização.
3. Desenvolver estruturas curriculares e práticas pedagógicas que suportem a integração I&E	Institucional/ Departamentos	2. Avaliar, reforçar e desenvolver as práticas pedagógicas promotoras da integração I&E já existentes de forma implícita nas diversas comunidades disciplinares 3. Reformular os cursos definindo requisitos mínimos para a promoção da Integração I&E. 4. Desenvolver programas ou estruturas especiais que favoreçam a integração I&E a um nível mais pontual.
	Estruturas e conteúdos curriculares dos cursos	5. Desenvolver a compreensão dos estudantes sobre o papel da investigação na sua disciplina
		6. Desenvolver competências dos estudantes para desenvolverem investigação (ver Figura 1, quadrantes superiores)
	7. Garantir o desenvolvimento progressivo da compreensão e aquisição de competências dos estudantes para a investigação	
8. Gerir as experiências dos estudantes com a investigação, maximizando as vantagens e minimizando as desvantagens da integração I&E.		

(cont.)

Tabela 1. (cont.) Estratégias para promoção da integração I&E em instituições do ES: objetivos e níveis de intervenção

Objetivos	Nível de análise	Estratégia
4. Desenvolver políticas e práticas de investigação que reforcem a integração I&E	Institucional/ Centros de Investigação	1.Desenvolver e avaliar as políticas e práticas de investigação já existentes que promovem a integração I&E. 2.Garantir a ligação entre as Unidades de Investigação e os Cursos.
	Institucional	1.Promover desenvolvimento contínuo dos docentes seniores através de ações de formação regulares.
5. Desenvolver políticas e práticas de gestão de recursos humanos e promoção da formação do corpo docente que reforcem a integração I&E	Departamentos/ Unidades de Investigação	2.Promover entre estudantes de doutoramento o desenvolvimento de competências necessárias para a promoção da integração I&E.
	Departamentos	3.Desenvolver políticas de recrutamento de pessoal e de organização do serviço docente que promovam a integração I&E.

4. O INTEGRA I&E E A ESTRUTURA DA OBRA

Tal como já foi referido, o INTEGRA I&E pretendeu ser um projeto de investigação-ação que visou, de uma forma geral, minimizar o hiato entre discursos e práticas de integração I&E na ECSH e ISCTE-IUL., ao longo do biénio 2014/2016. Um projeto de investigação-ação visa a resolução de um problema de uma certa comunidade através da inclusão, participação e colaboração ativa das principais partes interessadas, sendo para tal vital, em primeiro lugar, a observação, caracterização, definição ou avaliação desse mesmo problema (Stringer, 1996). Neste sentido, o projeto INTEGRA I&E teve como objetivos gerais: (1) identificar e caracterizar as conceções, experiências e práticas atuais de integração I&E e (2) reforçar e promover as práticas de integração I&E.

Para tal, foram desenvolvidas três linhas de pesquisa paralelas mas complementares; uma centrada nas perceções e experiências dos discentes, outra centrada nas perceções e práticas do corpo de docentes/investigadores, e uma terceira centrada na noção de Comunidades de Práticas. Seguindo a presente parte introdutória (secção I), as secções II, III e IV do presente relatório descrevem cada uma destas linhas de pesquisa, respetivamente.

A secção II inclui a descrição e análise crítica dos resultados relativos à linha de investigação focada nas análises das perceções e experiências dos estudantes. Esta secção inclui quatro capítulos. No capítulo 1 (por Nuno Costa e Rita Guerra) é

feita uma breve revisão de estudos publicados sobre integração I&E na perspetiva dos estudantes, enquadrando conceptualmente os objetivos gerais desta linha de pesquisa, nomeadamente: (1) Caracterizando as conceções, experiências e atitudes dos estudantes face à integração I&E e (2) Explorando as perceções dos estudantes sobre vantagens/desvantagens da integração I&E. De um ponto de vista metodológico recorreu-se à triangulação de metodologias de natureza qualitativa e quantitativa para dar resposta às questões de investigação. Assim, o capítulo 2 (por Madalena Matos e Maria de Jesús Candeias) apresenta e discute os dados recolhidos através de grupos focais (e.g., Krueger & Casey, 2000) com estudantes finalistas dos diferentes ciclos de ensino e das diferentes áreas disciplinares presentes na ECSH sujeitos a análise de conteúdo (e.g. Flick, 2005). O capítulo 3 (por Nuno Costa e Rita Guerra) apresenta e discute os dados recolhidos através de um inquérito originalmente elaborado por Healey, Jordan, Pell & Short (2010) e que foi desenvolvido e adaptado às especificidades da população discente da ECSH e do ISCTE-IUL. Para terminar esta secção, o capítulo 4 (por Nuno Costa, Rita Guerra e Madalena Matos), faz uma síntese dos principais resultados e conclusões relativamente às perceções e experiências dos estudantes da ECSH e ISCTE-IUL face à integração I&E.

A estrutura da secção III deste relatório é bastante semelhante à da secção II, incluindo, contudo, a descrição e análise crítica dos resultados relativos à linha de investigação focada na análise das perceções, experiências e práticas dos docentes/investigadores (sobretudo da ESCH). No capítulo 5 (por Diana Farcas, Kinga Bierwiakzonek, Sónia Bernardes e Susana Carvalhosa) é feita uma breve revisão de estudos publicados sobre integração I&E na perspetiva dos docentes e investigadores, enquadrando conceptualmente os objetivos gerais desta linha de pesquisa, nomeadamente: (1) Identificar conceções sobre integração I&E; e (2) Explorar as perceções sobre vantagens/desvantagens e facilitadores/barreiras da integração I&E. À semelhança da linha de investigação anterior, para dar resposta às nossas questões de investigação, foi realizado um estudo de natureza qualitativa e outro de natureza quantitativa. O capítulo 6 (por Diana Farcas e Sónia Bernardes) descreve e discute os resultados decorrentes da análise de conteúdo realizada aos discursos de docentes e investigadores que participaram em diversos grupos focais. Já o capítulo 7 (por Susana Carvalhosa e Kinga Bierwiakzonek) apresenta os dados recolhidos através de inquérito *online* desenvolvido pela equipa. O capítulo 8 (por Diana Farcas, Sónia Bernardes e Susana Carvalhosa) faz uma leitura integradora dos resultados qualitativos e quantitativos relativamente às perceções e práticas de integração I&E do corpo docente da ECSH.

A secção IV (por Rita Jerónimo e Filipe Reis) apresenta a descrição do processo e resultados da terceira linha de investigação inspirada na noção de Comunidades de Prática (Lave & Wenger, 2002; Wenger 1988; Wenger, McDermott, & Snyder, 2002).

Finalmente, na secção V (por Sónia Bernardes), são tecidas as grandes conclusões e implicações práticas do presente projeto. Mais especificamente, será feita uma leitura comparativa das perspetivas e experiências do corpo académico vs. estudantes e apresentadas recomendações concretas para a promoção da integração I&E ao nível da Escola e ISCTE-IUL.

II. PERSPETIVAS DOS ESTUDANTES SOBRE A INTEGRAÇÃO I&E

CAPÍTULO 1. OS ESTUDANTES E A INTEGRAÇÃO I&E: BREVE REVISÃO DE LITERATURA

NUNO COSTA & RITA GUERRA

Uma questão amplamente discutida na última década entre decisores políticos e académicos é se o envolvimento dos docentes em investigação científica se reflete na qualidade do ensino e da aprendizagem dos estudantes (Jenkins, 2004; Jenkins & Healey, 2005; Jenkins, Healey & Zetter, 2007). Contrariamente ao esperado, e tendo em conta a dupla função de ensino e de investigação que tem sido, tradicionalmente, desempenhada pelas Instituições de Ensino Superior, a relação entre indicadores de produtividade científica e as perceções dos estudantes sobre a qualidade do ensino tem sido fracamente positiva (Feldman, 1987) ou mesmo nula (Hattie & Marsh, 1996).

Trabalhos recentes têm procurado clarificar esta relação, tentando compreender de que forma ensino e investigação podem ser integrados nas instituições de ensino superior, quais os benefícios dessa integração para os estudantes, e que estratégias políticas e institucionais podem ser utilizadas para aproximar ciência e ensino (e.g., Jenkins & Healey, 2005; Jenkins, et al., 2007).

A maioria dos estudos sobre integração Investigação-Ensino (I&E) tem-se centrado na experiência desta integração por parte dos docentes (e.g., Buckley, 2011; Durning & Jenkins, 2005; Elen, Lindblo-Ylante & Clement, 2007; Prosser, Martin, Trigwell, & Ramsden, 2008; Visser-Wijnveen, van Driel, van der Rijst, et al., 2010; Wilson, Howitt, Wilson & Roberts, 2012). Os trabalhos que analisaram as perceções dos estudantes sobre integração I&E, apesar de realizados em menor número, têm abordado esta temática através de uma multiplicidade de metodologias, nomeadamente, entrevistas (e.g., Farrand-Zimbardi, Burg, & Myatt, 2010; Neumann, 1992; Robertson & Blackler, 2006; Seymour, Hunter, Laursen, & Deantoni, 2004; Zamorsky, 2002), grupos focais (e.g. Jenkins, Blackman, Lindsay, Paton-Saltzberg, 1998; Johnes, 2006; Lindsay, Breen & Jenkins, 2002), questionários de respostas fechadas (e.g., Breen & Lindsay, 1999; Howitt, Wilson, Wilson & Roberts, 2010; Kardash, 2000; Lee, Myatt & Gordon, 2012; Myatt, 2009; Russell, Hancock & McCullough, 2007; Visser-Winjveen, van der Rijst & van Driel, 2015) e estudos que combinam metodologias quantitativas e qualitativas (e.g., Healey, Jordan, Pell & Short, 2010; Turner, Wuetherick & Healey, 2008; Wuetherick & McLaughlin, 2011).

Independentemente da metodologia utilizada, os resultados obtidos são consistentes e sugerem que os estudantes são, de uma forma geral, favoráveis à integração I&E ao longo do curso. No entanto, as perceções dos estudantes acerca

das práticas de I&E diferem em função das características das Universidades e dos Cursos ou áreas disciplinares em que se encontram inseridos.

Em seguida, apresentamos uma revisão dos principais resultados dos estudos realizados com estudantes sobre integração I&E, organizando-os em três temas: (1) experiência da integração I&E pelos estudantes e variações entre áreas disciplinares; (2) benefícios da experiência/contacto com investigação; (3) vantagens e desvantagens do envolvimento dos docentes em investigação.

1.1. Experiência da integração I&E pelos estudantes

Vários estudos sobre o papel da investigação no ensino mostraram que os estudantes consideram importante desenvolverem competências de investigação (Zamorsky, 2002) ou mesmo pertencerem a uma comunidade científica (Robertson & Blackler, 2006). Em linha com estes resultados, alguns estudos revelaram que os estudantes reportam sentimentos de frustração por se sentirem, por vezes, excluídos da investigação desenvolvida pelos docentes, e por não influenciarem ou não terem conhecimento de projetos ou oportunidades de investigação a decorrer (Gresty & Edward-Jones, 2012; Jenkins, et al., 2007; Lindsay, et al., 2002; Robertson & Blackler, 2006; Turner, et. al, 2008; Wuetherick & McLaughlin, 2011; Zamorsky, 2002).

Apesar da favorabilidade geral por parte dos estudantes em relação, tanto ao envolvimento dos docentes em investigação, quanto à sua própria participação em atividades de investigação, alguns estudos mostraram diferenças entre áreas disciplinares. Por exemplo, Neumann (1994) verificou que estudantes do 1º e 2º ciclo, à semelhança de administradores do ensino superior (Neumann, 1992), estão conscientes da ocorrência dos aspetos tangíveis (transmissão de conhecimentos e competências), intangíveis (transmissão de abordagens e atitudes face ao conhecimento) e globais (direção que os programas de investigação imprimem à oferta de ensino) da integração I&E. No entanto, os aspetos tangíveis são mais facilmente identificados por estudantes de Ciências e de Ciências Sociais do que por estudantes de Humanidades (Neumann, 1994). Esta diferença entre Ciências/Ciências Sociais e Humanidades, contudo, não tem sido claramente identificada em estudos mais recentes. Por exemplo, num estudo de Robertson e Blackler (2006), estudantes de Geografia referiram ter maior contacto com os aspetos tangíveis da integração I&E (e.g., participação em seminários de investigação, participação como sujeitos em trabalhos científicos de estudantes pós-graduados) do que estudantes de Inglês ou de Física. Por outro lado, os escassos estudos quantitativos realizados sobre a experiência de integração I&E pelos estudantes mostram

resultados consistentes com os estudos anteriores. Por exemplo, Visser-Winjveen e colaboradores (2015) verificaram que tanto os aspetos tangíveis (e.g., conhecimento sobre métodos de investigação e resultados produzidos na respetiva área disciplinar, conhecimento da investigação feita pelos docentes e participação em atividades de investigação) quanto os aspetos intangíveis da integração I&E (e.g., a motivação para desenvolver competências de investigação) são reconhecidos como mais frequentes nos cursos de Filologia do que em Medicina ou Informática.

Quanto às fontes de conhecimento da investigação conduzida na universidade, vários estudos quantitativos mostraram que as principais fontes referidas pelos estudantes são: *placards* que publicitam oportunidades de investigação e de estudos pós-graduados; livros, artigos ou outros resultados científicos produzidos pelos docentes da universidade; e a ocorrência de seminários e conferências de investigação na universidade (Healey, et al., 2010; Lee, et al., 2012; Turner, et al., 2008). À semelhança do verificado relativamente a outros aspetos tangíveis de integração I&E, a identificação destas fontes de divulgação científica pelos estudantes variou em função do tipo de universidade. Concretamente, esta identificação foi mais acentuada nas universidades fortemente orientadas para a investigação (Turner, et al., 2008). Também o conhecimento por parte dos estudantes das atividades de investigação dos seus docentes tendeu a ser inferior em cursos de Economia, Gestão ou Direito, em comparação com Ciências, Ciências Sociais e Comportamentais ou Artes (Lee, et al., 2012).

Relativamente à experiência das práticas de integração I&E pelos estudantes ao longo do curso, estudos quantitativos mostraram também que práticas de integração I&E em que o estudante é tratado como audiência (Healey, 2005), nomeadamente, assistir a docentes ou conferencistas convidados discutirem investigação ou ler um artigo científico escrito por um docente, são as formas mais comuns de contacto com a investigação (Healey, et al., 2010; Lee, et al., 2012; Turner, et al., 2008; Wuetherick & McLaughlin, 2011). Ainda que colocando o estudante num papel mais passivo, estas práticas de integração I&E foram mais frequentes em universidades mais orientadas para a pesquisa científica (Wuetherick & McLaughlin, 2011). Entre as práticas em que o estudante é tratado como participante (Healey 2005), as mais frequentes foram a elaboração de uma tese ou dissertação ou realização de um projeto de investigação independente; e as menos frequentes: trabalhar como assistente de investigação ou contribuir para um poster, apresentação oral, relatório ou outras formas de resultado científico (Healey, et al., 2010; Turner, et al., 2008; Wuetherick & McLaughlin, 2011). Independentemente do tipo de prática de integração I&E (tratando o estudante

como audiência ou participante) a experiência de investigação foi reportada com mais frequência por estudantes de Ciências, Ciências Sociais e Comportamentais (Lee, et al., 2012) ou Artes (Wuetherick & McLaughlin, 2011) do que por estudantes de cursos aplicados, como por exemplo, Engenharia, Direito, Arquitetura, Tecnologias da Informação, Economia, Gestão, Enfermagem ou Educação. Interessante notar que estes últimos também consideraram a participação em atividades de investigação menos importante para a sua aprendizagem do que estudantes de Artes e Ciências (Wuetherick & McLaughlin, 2011).

1.2. Benefícios da experiência de investigação

A grande maioria dos estudos realizados com estudantes sobre os benefícios percebidos do contacto/experiência de investigação envolveu estudantes que participaram em *undergraduate research experiences* (URE's). As URE's são programas intensivos ou projetos de investigação destinados a estudantes, geralmente do 1º ciclo, e que podem estar inseridas nos currículos dos cursos ou ter um carácter extracurricular (e.g., cursos ou estágios de verão). Estas atividades de integração I&E têm sido utilizadas pelas universidades como uma forma de aprendizagem experiencial, e foram identificadas como uma das práticas educacionais com maior impacto na aprendizagem (Kuh, 2008).

Os estudantes destacaram como principais vantagens na participação nas URE's o aumento da motivação para aprender (Johnes, 2006), o desenvolvimento da auto-confiança para conduzir uma investigação no futuro (Allin, 2010; Russell, et al., 2007), de conhecimentos e competências de investigação (Farrand-Zimbardi et al., 2010; Hunter, Laursen & Seymour, 2007; Kardash, 2000; Myatt, 2009; Russell, et al., 2009; Seymour, et al., 2004; Turner, et al., 2008), de competências de comunicação oral e escrita (Farrand-Zimbardi et al., 2010; Hunter, et al., 2007; Seymour, et al., 2004), e de competências mais gerais como gestão de tempo, organização do trabalho, trabalho em equipa (Howitt, et al., 2010, Hunter, et al., 2012), ou resolução de problemas (Allin, 2010). Outros benefícios apontados da experiência da integração I&E foram a clarificação de perspetivas de carreira (Seymour, et al., 2004; Farrand-Zimbardi et al., 2010), a intenção de prosseguir estudos pós-graduados (Myatt, 2009) e a eliminação de preconceitos negativos dos estudantes em relação à investigação (Adedokun & Burgess, 2011).

1.3. Vantagens e desvantagens do envolvimento dos docentes em investigação

Uma outra forma de aferir os benefícios das práticas de integração I&E é através da caracterização das vantagens e desvantagens, percebidas pelos estudantes, do envolvimento dos seus docentes em investigação (Healey et al., 2002). Os estudos qualitativos realizados salientaram como principais vantagens uma maior motivação dos estudantes para aprenderem, devido ao entusiasmo pelo tópico de ensino que o docente-investigador transmite (Jenkins, et al., 1998; Johnes, 2006; Lindsay, et al., 2002); o desenvolvimento de conhecimento crítico, estimulado pelo conhecimento mais profundo que o docente-investigador tem dos tópicos de ensino (Johnes, 2006); a maior competência do docente para orientarem os estudantes (Jenkins, et al., 1998; Lindsay, et al., 2002); e ainda a credibilidade que o docente-investigador transmite e confere à universidade (Healey, et al., 2010; Jenkins, et al., 1998; Johnes, 2006; Lindsay, et al., 2002). Como principais desvantagens os estudantes apontaram a indisponibilidade dos docentes, por considerarem a investigação prioritária em relação ao ensino, e a distorção do currículo das disciplinas em função do interesse de investigação dos docentes (Jenkins, et al., 1998; Lindsay, et al., 2002).

Os escassos estudos quantitativos realizados sobre as vantagens e desvantagens percebidas pelos estudantes mostraram resultados idênticos. As vantagens mais mencionadas foram o ganho de uma melhor compreensão do tópico de estudo e um maior interesse e entusiasmo dos estudantes em relação ao tema (Healey, et al., 2010; Lee, et al., 2012; Turner, et al., 2008). As desvantagens mais frequentemente referidas pelos estudantes foram o desinteresse do docente para ensinar e facilitar a aprendizagem do estudante, a indisponibilidade do docente, a falta de habilidade para explicar a matéria, a falta de interesse pelo bem-estar do estudante, e a distorção do currículo pelo docente (Healey, et al., 2010; Turner, et al., 2008).

Também as vantagens e desvantagens percebidas pelos estudantes variam em função de alguns fatores, tal como o grau de contacto com práticas de integração I&E. Em linha com os resultados acerca da experiência/ contacto com práticas tangíveis de integração I&E, as vantagens foram mais salientes para estudantes de Artes ou de Ciências Sociais e Comportamentais em comparação com Gestão, Economia, Direito ou Ciências (Lee, et al., 2012). Os estudantes de universidades centradas na investigação (i.e., onde é maior a quantidade de investigação desenvolvida no departamento do curso que frequentam) perceberam mais vantagens e também mais desvantagens acerca do

envolvimento dos docentes em investigação (Lindsay, et al., 2002; Turner, et al., 2008).

Existem também algumas diferenças na perceção de vantagens e desvantagens pelo estudante em função do ciclo de estudos. Por exemplo, à medida que aumenta a intensidade da investigação conduzida pelos respetivos departamentos, os estudantes do 1º ciclo percecionam mais desvantagens e menos vantagens do envolvimento de docentes em investigação do que estudantes do 2º ciclo (Lindsay, et al., 2002).

Por fim, também o perfil motivacional dos estudantes influencia as atitudes que têm em relação ao envolvimento de docentes em investigação. Breen e Lindsay (1999) identificaram três perfis motivacionais nos estudantes: estudantes com motivação "Intrínseca e de Competência", que consideram o curso interessante, envolvem-se ativamente nas atividades do departamento, e sentem confiança nas suas capacidades para serem bem-sucedidos no curso; os estudantes com motivação "Social Extrínseca", ou seja, motivação para participarem em atividades sociais com colegas e obter apoio dos docentes, sendo relativamente indiferentes às atividades de investigação; e ainda os estudantes "Independentes Impessoais", que veem o processo de aprendizagem como uma formalidade e evitam interações com os docentes. São os estudantes com motivação "Intrínseca e de Competência" quem são mais favoráveis, em relação ao envolvimento dos docentes em investigação.

De seguida são apresentados dois estudos, um qualitativo e um quantitativo, cujo objetivo global foi caracterizar as experiências de integração I&E dos estudantes da ECSH e do ISCTE-IUL, e as suas perceções sobre as vantagens e desvantagens do envolvimento dos seus docentes em investigação.

CAPÍTULO 2. OS ESTUDANTES DA ESCH E A INTEGRAÇÃO I&E: UM ESTUDO

QUALITATIVO MADALENA MATOS & MARIA DE JESUS CANDEIAS

2.1. OBJETIVOS

As representações e práticas dos estudantes sobre a relação/integração entre ensino e investigação são abordadas neste capítulo com base numa pesquisa qualitativa inspirada em estudos realizados noutros contextos, atrás apresentados.

Os objetivos específicos da pesquisa podem sintetizar-se em três pontos de conteúdo e uma questão de método:

- Identificar e caracterizar concepções, experiências e atitudes dos estudantes face ao ensino/aprendizagem e face à investigação na universidade: num primeiro momento tratou-se de perceber que experiências têm os estudantes de uma e outra, como avaliam essa experiência e em que medida ela revela a existência de formas de integração entre investigação e ensino (I&E).
- Explorar perceções dos estudantes sobre vantagens/desvantagens da integração I&E: um segundo objetivo era o de perceber em que consiste, para os estudantes, a integração I&E, quais as vantagens e desvantagens desta integração, tendo em conta tanto os seus ideais como a sua experiência concreta na universidade.
- Analisar e interpretar diferenças entre concepções e avaliações da integração I&E nos diferentes grupos de estudantes: um terceiro objetivo consistiu na identificação de diferentes formas de considerar a relação entre ensino e investigação, tentando encontrar explicações para essas diferenças nas especificidades dos diferentes cursos e ciclos, nas experiências vividas pelos estudantes, assim como, em particular, na motivação que preside à opção pela inscrição num curso/ciclo universitário.
- Por fim, era também objetivo deste estudo qualitativo produzir informação que permitisse informar, em parte, o estudo quantitativo (capítulo 3), tanto na elaboração do questionário aplicado aos estudantes como na interpretação de resultados produzidos por esse inquérito.

2.2. METODOLOGIA: ANÁLISE QUALITATIVA BASEADA EM FOCUS-GRUPO

Uma das hipóteses orientadoras do trabalho é a da existência de perspetivas diferentes sobre o ensino e a investigação tanto entre ciclos – fases diferentes da aprendizagem (Visser-Wijnveen, 2015) e motivações diferentes – como entre cursos – em geral, tradições disciplinares diferentes no que diz respeito ao próprio conceito e prática da investigação (Robertson & Blackler, 2006, citados por Healey & Jenkins, 2009) e, em

concreto, histórias particulares da formação de licenciaturas, mestrados e doutoramentos no ISCTE-IUL.

Esta hipótese tem consequências, desde logo, para a constituição da amostra de indivíduos a entrevistar/inquirir e para a construção dos instrumentos da recolha de informação.

Neste caso optou-se pela recolha de informação através de *focus*-grupos (à frente FG) isto é, de grupos de discussão sobre um conjunto de temáticas definidas previamente pela equipa de investigação, como a seguir se apresenta.

2.2.1. Participantes

Nos *focus*-grupos participaram 24 estudantes da Escola de Ciências Sociais e Humanas (ECSH) do ISCTE-IUL, oriundos do 1ºciclo (3º ano), do 2ºciclo (2º ano) e do 3º ciclo (2º ano), dos cursos de Psicologia, Antropologia e Economia.

De referir que, apesar do convite para a participação no presente estudo ter sido feito a todos os estudantes dos respetivos ciclos/anos da ECSH e de terem sido desenvolvidas várias estratégias de apelo à participação dos estudantes – por email, através de apelo à participação por docentes do curso nas aulas respetivas, por contacto direto da equipa de investigação em aulas do curso – a sua adesão ao projeto foi bastante limitada conduzindo à constituição de uma amostra de pequena dimensão. Este número reduzido de participantes, sobre o qual voltaremos a falar nas observações metodológicas, para além de outras explicações possíveis, mais ou menos pragmáticas (tempo, disponibilidade ou falta de apetência/experiência para participação em debates sobre a vida universitária), foram um primeiro indício da falta de visibilidade/pertinência da questão da investigação e da sua integração no ensino.

Os participantes foram distribuídos por cinco *focus*-grupos estratificados por ciclo e curso de forma a criar grupos homogéneos onde cada um pudesse exprimir-se a partir de uma experiência próxima da dos restantes participantes (ver tabela 2). No entanto, dado o número reduzido de participantes no 2º e 3º ciclos dos cursos de psicologia e antropologia, optou-se neste caso pela constituição de grupos por ciclo onde participaram elementos dos dois cursos. A especificidade dos cursos próprios do Departamento de Economia Política da ECSH – cursos de 2º ciclo, temáticos³ – conduziu à opção de um FG exclusivo, apesar do número reduzido de participantes.

³ Estavam em funcionamento no ano letivo 2014-15 os seguintes mestrados: Psicologia Comunitária e Proteção de Menores (2 participantes no FG), Psicologia das Emoções, Psicologia das Relações Interculturais (1 participante no FG), Psicologia Social da Saúde, Psicologia Social e das Organizações.

Tabela 2. Dados sobre *focus*-grupos realizados com estudantes.

Ciclo, curso e ano	N de participantes	Data de realização	N de estudantes contactados/forma de contacto	Orientador
1º ciclo de Antropologia, 3º ano	6	04 de novembro de 2014	Aproximadamente 30 / E-mail (12) e contacto direto em aula	MJC
1º ciclo de Psicologia, 3º ano	4	12 de novembro de 2014	Aproximadamente 30 / E-mail e contacto direto em aula	MJC
2º ciclo de Antropologia ⁴ e de Psicologia ⁵ , 2º ano	7	06 de novembro de 2014	34 / E-mail e contacto dos próprios docentes em aula/seminário	MJC
2º ciclo de Economia, 2º ano	3	13 de novembro de 2014	16 / E-mail e contactos dos próprios docentes via representantes dos estudantes	MJC
3º ciclo de Antropologia e de Psicologia, 2º ou mais	4	05 de novembro de 2014	66 / E-mail	MM
Total	24		Aproximadamente 176	

Uma última nota relativa ao número de participantes nos FG: a “amostra” não sendo, obviamente, estatisticamente representativa é no entanto significativa da diversidade de perspetivas dos estudantes sobre a questão estudada. Apesar deste facto e do facto de para algumas temáticas ter sido possível “saturar a informação”, vale a pena insistir em que se trata de um primeiro estudo exploratório que não entra sistematicamente na especificidade de cada curso/ciclo, o que mereceria ser aprofundado no futuro.

2.2.2. Recolha da informação

De forma a podermos comparar as respostas obtidas nos diferentes FG, a discussão dos grupos foi conduzida através de um guião de entrevista semiestruturado.

Foram construídos três guiões, um para cada ciclo de estudos (Anexo A, página 271). Há itens comuns nos três guiões e também itens específicos para cada ciclo.

O guião dos FG do 1º e 2º ciclo são semelhantes e centram-se sobretudo nas experiências pedagógicas de aprendizagem e no lugar da investigação nesta experiência.

⁴ Estava em funcionamento no ano letivo 2014-15 o Mestrado em Antropologia (4 participantes no FG).

⁵ Estavam em funcionamento no ano letivo 2014-15 os seguintes mestrados: Direito das Empresas, Economia e Políticas Públicas, Economia Monetária e Financeira, Economia Social e Solidária (um participante no FG), Estudos de Desenvolvimento (um participante no FG), Estudos do Ambiente e da Sustentabilidade, Políticas de Desenvolvimento dos Recursos Humanos (um participante no FG).

Refira-se desde já que é no 2º ciclo onde há maior heterogeneidade de situações curriculares: em psicologia, o 2º ciclo é obrigatório para a conclusão de grau que dá acesso à profissão, e os estudantes podem optar por um entre vários cursos disciplinares associados a áreas de intervenção diferentes (ver nota 3); em antropologia há um mestrado de fileira, não obrigatório, com especializações (ver nota 4); em economia não há obrigatoriedade de frequência do 2º ciclo e existem vários mestrados temáticos (ver nota 5).

O guião do 3º ciclo centra-se sobretudo nas motivações para a investigação, na experiência de investigação e na avaliação da relação entre ensino e investigação ao longo do percurso académico.

Os guiões foram construídos sobre duas dimensões principais: por um lado, o que considerámos serem fatores potencialmente explicativos das diferenças de perspetiva dos estudantes sobre a relação entre ensino e investigação e, por outro lado, as suas perspetivas sobre esta relação entre ensino e investigação.

No primeiro caso – fatores potencialmente explicativos das diferenças de perspetiva sobre a relação entre ensino e investigação – considerámos as seguintes sub-dimensões organizadoras do guião:

- i. Critérios e motivações para escolha do curso no ISCTE-IUL
- ii. Motivação dos estudantes para a investigação.
- iii. Conceções de “processo de aprendizagem” e de “investigação”

No segundo caso – “relação entre ensino e investigação” – considerámos as seguintes sub-dimensões:

- i. O conceito de integração da investigação no ensino – as vantagens e desvantagens desta integração
- ii. Práticas de integração I&E no ISCTE-IUL - relação entre investigação e ensino percebida/vivida no ISCTE-IUL
- iii. A avaliação desta relação: Fatores limitadores da integração I&E
- iv. Fatores promotores da integração I&E e sugestões/propostas a implementar no ISCTE-IUL

2.2.3. Tratamento e análise da informação

A discussão de cada FG foi gravada em imagem e em áudio, e posteriormente integralmente transcrita.

Uma perspetiva inicial de tratamento quantitativo dos dados – análise de correspondências múltiplas dos indicadores de categorias de sentido – foi abandonada: primeiro pelo número reduzido de participantes de cada ciclo, curso, depois pela forma pouco

estruturada como decorreram as discussões. Frases incompletas, linguagem gestual e “onomatopaica”, interrupções entre participantes, derivas do debate para temas laterais, etc. – não permitiam uma codificação minimamente fiável e rigorosa para fins de tratamento quantitativo/frequencial.

Assim, o texto da discussão acabou por ser submetido a uma análise de conteúdo “qualitativa” que conheceu várias etapas.

Num primeiro momento foi realizada uma análise “temática” orientada pelos itens do guião de entrevista: nesta fase, identificaram-se as partes do debate que relevam de um mesmo tema e constituíram-se *corpus* de texto para cada tema (dadas as características dos debates e nomeadamente o entrosamento de temas, partes do debate poderiam ser classificadas em mais do que um tema). Numa segunda fase, cada um destes *corpus*, organizados por ciclo e curso, foi submetido a uma análise categorial identificando-se categorias de conteúdo e classificando as unidades de sentido nessas categorias. Numa terceira fase, as categorias registadas em cada tema foram comparadas entre ciclos e cursos identificando-se as que eram comuns ou específicas a cada curso e/ou ciclo. Por fim a análise baseou-se no estabelecimento de relações de sentido entre categorias num mesmo tema, e entre temas, procurando-se configurações típicas passíveis de serem associadas a determinados ciclos, ou cursos, ou comuns a ciclos e cursos.

Tratou-se assim de uma análise dedutiva (os grandes temas definidos pelos guiões das entrevistas) e indutiva (a construção de categorias a partir dos sentidos das falas no debate entre participantes nos FG) que permitiu uma construção progressiva de um sistema de relações entre categorias que permite dar conta do conjunto dos discursos dos participantes.

Em seguida apresentam-se os resultados desta análise, que se assume como exploratória, em particular no que diz respeito à interpretação que é apresentada sobre a relação entre, por um lado, as conceções dos estudantes sobre o que é a investigação assim como as suas motivações para a frequência de um determinado ciclo/curso e, por outro, a sua perspetiva sobre a relação entre investigação e ensino.

Dado o carácter exploratório deste trabalho e dadas as características da informação recolhida, particularmente o seu valor intrínseco enquanto construção de um discurso reflexivo dos estudantes sobre as suas experiências de aprendizagem na universidade, optámos, na apresentação dos resultados, por dar a conhecer estes discursos de forma tão integrada quanto possível. Assim, no início de cada ponto, será apresentado uma tabela com extratos destas discussões, tabelas que resultam da análise temática realizada⁶.

⁶ Nestas tabelas o debate não aparece na sua integralidade, tendo sido “limpo” de referências específicas a pessoas ou instituições, de trechos que se repetiam nas intervenções de diferentes participantes ou de um mesmo participante e também de palavras, expressões ou frases características da oralidade e que não acrescentavam sentido aos discursos.

A apresentação destes discursos dos estudantes tem dois objetivos específicos: o de dar a possibilidade ao leitor de conhecer “por dentro” a forma e o conteúdo do debate e de tirar as suas próprias interpretações e o de fundamentar a interpretação que aqui será apresentada. Espera-se que do confronto entre as interpretações dos leitores e a interpretação dos redatores deste texto se possam abrir novos debates sobre as questões aqui tratadas.

2.3. RESULTADOS

Neste texto os resultados serão apresentados sob três títulos principais que correspondem aos objetivos enunciados:

- Representações e práticas dos estudantes sobre ensino-aprendizagem e sobre investigação (fatores potencialmente explicativos das diferenças de perspetiva sobre a relação entre investigação e ensino)
- Vantagens e desvantagens da integração I&E: avaliação das práticas de integração entre investigação e ensino
- Fatores limitadores da integração I&E e propostas para melhorar esta relação no ISCTE-IUL: o que, segundo os estudantes, dificulta a integração da investigação no ensino e o que poderia ou deveria ser feito para melhorar esta relação.

Por razões que decorrem da própria realização dos FG – guião e natureza das discussões – apresentaremos nos dois pontos que se seguem (2.3.1 e 2.3.2) a análise dos 1º e 2º ciclos. No ponto 2.3.3 apresentaremos a análise do GF do 3º ciclo, realçando pontos específicos do debate neste ciclo, assim como convergências ou divergências com os debates de ciclos anteriores.

2.3.1. Representações e práticas dos estudantes sobre ensino-aprendizagem e sobre investigação

2.3.1.1. Concepções e experiências dos estudantes sobre ensino-aprendizagem

Concepções dos estudantes sobre ensino-aprendizagem

Tabela 3. Conceções dos estudantes sobre ensino-aprendizagem.

1º CICLO ANTROPOLOGIA	1º CICLO PSICOLOGIA	2º CICLO ECONOMIA
<p>C: O problema é, há uma diferença entre aquilo que as escolas ou as instituições ensinam e há uma diferença entre aquilo que os alunos aprendem, portanto nem sempre aquilo que é ensinado é aprendido, e nem sempre aquilo que é aprendido é ensinado, é isso que eu acho</p> <p>B: A meu ver, pelo menos isto é na minha opinião muito pessoal aprendizagem é nós também retermos a informação e aprendemos com isso (...) Não só intelectualmente mas também enquanto pessoas, só o ensino é debitar uma quantidade de factos (...). Sim a aprendizagem é estarmos em contacto, estarmos envolvidos com aquilo que nos estão a dar para nós termos algo com que retribuir, nem que seja anos mais tarde na, quando formos aí para fora para o mundo, começar no mundo do trabalho e mesmo familiar quando começarmos a crescer e a construir famílias e se tivermos filhos a educá-los acho que são coisas, acho que é uma coisa que tem de ficar connosco não só uma coisa fica aí para vocês... façam o que quiserem é uma coisa que acho temos mesmo de integrar (...) na pessoa que nós somos, ...</p> <p>C: (...) vamos ter um teste e estamos ali a rever tudo aquilo que nos ensinaram mas na verdade não aprendemos nada porque dali a um mês já não nos lembramos daquilo que teve a ser dito enquanto que aprender é ter habilidade de incorporar aquilo que é ensinado na nossa vida, não só na nossa vida intelectual como X disse, mas também, no nosso crescimento enquanto pessoa, na nossa capacidade de aplicar esse, esses ensinamentos e revertê-los a favor daquilo que vai ser a nossa pessoa no futuro</p> <p>A: Sim, eu tenho um conceito de aprendizagem também muito parecido com o dos meus colegas, acho que é um processo um pouco associativo (...), e para mim a aprendizagem é eu ouvir o conhecimento que me está a ser transmitido e eu poder sistematizá-lo na minha vida, no meu olhar, na forma como olho para as coisas, para os interesses que eu procuro, como se fosse um processo de associação, (...) Sim é procurar saber e que se reflita na nossa ação diária que não seja só um conhecimento de poltrona mas que seja algo que impacte diretamente na nossa vida, tanto na nossa ação como nas decisões ...</p>	<p>1º CICLO PSICOLOGIA</p> <p>P3: (...) basicamente é nós sabemos a teoria acima do que sabemos aplicar... e não é sermos avaliados... e sabermos os conceitos todos... é saber aplicá-los e saber como fazer as coisas... e agora pegando mais ou menos nas aulas ... nas primeiras aulas dou-lhes as bases e depois nas aulas seguintes eu basicamente digo... "temos isto aqui... com as bases que aprendeste tenta aplicá-las e se tiveres alguma dúvida diz-me"... Eu... eu acho que isto é a aprendizagem... quando eles conseguem depois aplicar... P1... mas eu acho que aprendizagem também é isso... portanto passa pela autonomia... nós só podemos dizer que... que aprendemos realmente uma coisa quando sabemos aplicar na prática porque saber na teoria... pronto... se calhar quase toda a gente pode saber agora nós só podemos realmente afirmar que aprendemos... quando nos dão as... as bases teóricas e nós conseguimos transportar isso para a prática não é... e somos... e conseguimos ser autónomos nessas... nessas competências pronto...</p> <p>P2: ... que é o aprender fazendo... acho que... .. é sempre preciso nós termos os conceitos teóricos ... nós temos de saber exatamente o porquê de dizermos que é A e não B... temos de... temos de saber... portanto a parte da teoria... lá está... pronto mais uma vez é... é o saber... é o conseguirmos aplicar... a autonomia... sermos capazes de... pegarmos naquilo que já adquirimos portanto em todo aquele... em todo aquele processo de aquisição do conhecimento e... e quando nos deparamos com... com diferentes problemas tentarmos arranjar uma solução mesmo que não haja naquele preciso momento é nós termos a capacidade de sabermos que... vamos... conseguimos ir por vários caminhos e chegar... chegar ao núcleo da questão e chegarmos onde queremos... onde queremos...</p> <p>mais uma vez termos... temos o conhecimento de... de conceito... de... de... teorias... de... noutros casos... na área clínica de... patologias... de síndromes... do que for... mas temos de saber exatamente reconhecê-los porque há muitas coisas que são diferentes... ainda por cima na nossa área há um... nós nunca temos exatamente uma resposta certa temos sempre duas ou três possibilidades... e temos de conseguir saber como é que as vamos diferenciar... como é que... temos de conseguir marcar essa... essa... essa diferença... e é mesmo através da prática... acho que essencialmente é isso...</p>	<p>2º CICLO ECONOMIA</p> <p>P2: Eu acho que atualmente no mundo em que nós vivemos e com a aprendizagem ao longo da vida quer dizer... parar de estudar é quase morrer um bocadinho... é estagnar... e por isso eu também não... nem sequer imagino a minha vida sem... ao longo... não me imagino... sinceramente mesmo quando já for reformada e sem nada para fazer... não estudar... ou não me ocupar com alguma coisa que... que me transmite mais do... mais do que aquilo que eu... que eu atualmente sei... portanto o meu mestrado e a escolha por... por... voltar a estudar parte precisamente também ... do mesmo ponto... quer dizer procurar saber mais sobre determinado tema e tentar especializar-me ... para depois usar isso... profissionalmente...</p> <p>P3: Eu vim fazer o mestrado por uma questão muito específica que é poder utilizar o que tenho vindo a fazer profissionalmente numa outra área... e para mim sem dúvida todas as vezes que eu voltei a estudar foi porque eu queria saber mais sobre determinado tema ou assunto... e eu acho que uma universidade tem que servir exatamente... ou serve no ponto de vista exatamente para nos agregar conhecimento e para nós podermos explorar os professores também... acho que essa parte é importante... e sem dúvida... para mim é a aquisição de novos conhecimentos... e que eu consiga depois relacioná-los com uma prática... que eu consiga de alguma forma fazer a implementação desses conhecimentos...</p>

Tabela 3. (cont.) Concepções dos estudantes sobre ensino-aprendizagem.

<p>1º CICLO ANTROPOLOGIA</p> <p>C: E acho que o ensino também é uma coisa que nos é dada enquanto a aprendizagem é algo que nós vamos à procura, (...) tem a ver com a nossa procura de conhecimento</p> <p>F – Eu de uma forma geral estou de acordo (...) a aprendizagem tem mais a ver com os processos do que com o resultado final não é? E é aí que se estabelece a relação, é uma sensibilização adquirir ferramentas adquirir os processos mais do que conseguir resultados finais (...)</p> <p>E: Eu concordo (...), é a minha busca pessoal da aprendizagem, não é uma coisa que se deva ser colocada em mim mas é-me ... tem de ser eu a tentar a querer, principalmente a querer, (...) uma decisão pessoal e uma busca pessoal de realizar</p> <p>C: E isso também se liga com outra situação que é o facto de o ensino estar muito uniformizado (...) porque nós podemos estar ali e estamos todos a ser ensinados da mesma forma mas não estamos a ser acompanhados em termos daquilo que é realmente necessário para aprender, estamos a ser ensinados não estamos a aprender</p> <p>D: Eu concordo em geral com os meus colegas mas acho também que nós temos de ter os nossos termos próprios para aprendermos mas também grande parte desses estímulos também têm de vir dos professores, da nossa família, e disso tudo porque isso também, eles é que nos estimulam primeiro para que também haja a nossa procura</p>	<p>2º CICLO PSICOLOGIA (FG com 2º ciclo de Antropologia)</p> <p>A: Para mim o aprender está inerente ao próprio desenvolvimento e crescimento pessoal, faz parte, esta foi a área que eu quis escolher para mim isto é o que eu gosto, tem todo o sentido, tudo, tudo que está dentro da minha área eu gosto eu escolhi por causa, faz sentido para mim, aprender faz parte, é só isto, é, para crescer, para ser melhor (...)</p> <p>3º CICLO PSICOLOGIA (FG com 3º ciclo de Antropologia)</p> <p>(...) eu penso que nalgumas disciplinas e eu lembro-me quando estava a tirar a licenciatura e também eu penso que há várias...independentemente da estrutura, daquilo que é a estrutura organizacional e penso que seria muito interessante que essa cultura fosse de integração mas enfim, eu penso que nós tínhamos ainda aquela ideia de que liamos matéria estudávamos os autores [alunos de 1º ciclo] (...) Sim, estudávamos fazíamos a cadeia não é? E penso mais do que as aulas serem isso, de caráter mais expositivo, eu penso que no 1º ciclo é importante entrarmos no grau mais emotivo não é? Em que as pessoas pudessem ser avaliadas não só com um teste formal, mas pudessem elas próprias ser convidadas a fazer projetos de investigação (...) porque não fazer numa qualquer cadeia experiências neste sentido e depois comparamos os resultados não é? Também para percebermos se é por aqui ou não, ...</p>	<p>2º CICLO ECONOMIA</p> <p>P1: Sim... o objetivo é esse... aprender para utilizar... não... não... também não foi a minha ideia até porque venho de uma área totalmente diferente... nunca foi... ter conhecimento pelo conhecimento... e aí está... de facto (não perceptível) com aquilo que fazia e estar agora a dedicar a esta área é para isso mesmo... portanto o mestrado é importante que me traga algo se não... teria que olhar para outro lado... basicamente... portanto sim... aplicável na realidade...</p>
<p>2º CICLO ANTROPOLOGIA</p> <p>A1: Aprendizagem para mim e neste meio concreto universitário é aprender o suficiente e o possível de forma a querer saber mais e eu não estou a dizer isto de uma perspetiva romântica, acho que essa é a verdadeira aprendizagem porque se uma pessoa aprende ao ponto de ter curiosidade e de ser inquietada para saber mais então aprendeu alguma coisa porque aí sabe que ainda lhe falta aprender muito mais</p> <p>D: É algo que nos transforma, e nos torna melhores pronto. Basicamente que isso depois há que dizer há vários níveis não é, provavelmente, que não interessa para explorar agora aqui, mas é muito resumidamente é isso. É uma coisa a aprender, aprender é se nós aprendemos realmente genuinamente isso transformamos e torna-nos melhores.</p>		

A mudança observada e induzida desde os anos 90 na universidade assenta, no que diz respeito às conceções do ensino-aprendizagem, na passagem de um “paradigma de ensino” para um “paradigma de aprendizagem”⁷ isto é, de uma universidade centrada no professor/investigador e nas suas competências científicas/disciplinares, para uma universidade centrada no estudante como ator chave da sua própria aprendizagem.

Neste sentido, e relativamente aos modelos de aprendizagem, “a educação inscreve-se numa perspetiva construtivista e mais tarde socio construtivista, na Europa, ou cognitivista e socio-cognitivista na América” (Lison & Jutras, 2014, pp. 3): a responsabilidade do professor não seria mais “a transmissão de conhecimento mas sim o apoio à compreensão, construção e integração dos saberes pelos seus estudantes” (idem), enquanto os estudantes deixariam de ser simples recetores de saberes para se tornarem responsáveis pela sua própria aprendizagem e, em particular, por aprenderem a aprender.

As propostas mais recentes de inclusão/integração da investigação no ensino relevam em grande parte desta mudança de paradigmas: o ensino não deve assentar exclusivamente na transmissão de conhecimentos produzidos pela investigação científica tornando-os acessíveis aos estudantes, antes deve criar as condições para que os estudantes participem no próprio processo de investigação e produção de conhecimentos.

Vão ainda neste sentido os debates sobre a inovação na universidade. Uma das características dos métodos de ensino inovadores é o facto de “visarem, antes de mais, uma “aprendizagem pela prática” por parte dos estudantes” (Saint-Pierre, 2008; Saint-Pierre, Bédard, & Lefebvre, 2012). É por isso interessante conhecer quais as perspetivas de aprendizagem dos estudantes na universidade, isto é, em que medida partilham desta representação do estudante como ator da sua própria aprendizagem.

Das discussões havidas pode dizer-se que, em parte, a representação do estudante como ator principal da sua própria aprendizagem é comum aos estudantes participantes nos FG. No entanto, uma diferença assinalável distingue os estudantes de antropologia, dos estudantes de economia e de psicologia. Construindo espontaneamente uma resposta à pergunta sobre “o que é a aprendizagem”, os primeiros acentuam claramente tanto a dimensão holística da aprendizagem – *Não só intelectualmente mas também enquanto pessoas* – como o papel central do ator estudante, estando os professores entre os que podem estimular este processo de aprendizagem – *grande parte desses estímulos também têm de vir dos professores* – enquanto os segundos acentuam o conceito de autonomia na aplicação prática de conhecimentos – *nós só podemos realmente afirmar que aprendemos... quando nos dão as... as bases teóricas e nós conseguimos transportar isso para a prática* – dando relevância ao princípio do *aprender fazendo*.

⁷ Barr & Tagg (1995) retomados de forma recorrente na literatura sobre a pedagogia universitária.

Nesta dimensão é ainda possível distinguir os estudantes de psicologia dos de economia na medida em que estes últimos acentuam o papel do professor enquanto transmissor de conhecimento científico necessário à sua prática profissional.

Experiências de ensino-aprendizagem dos estudantes

Os estudantes foram convidados a falar das práticas pedagógicas que experimentavam na universidade e a identificar as que consideravam mais e menos eficazes para a sua aprendizagem.

Quanto às práticas pedagógicas que os estudantes consideram mais eficazes para o seu processo de aprendizagem identificámos 4 categorias mais comuns e transversais a todos os cursos e ciclos:

- Aulas dinâmicas com uma forte participação dos estudantes

"(...) também tive várias aulas em que... o trabalho depois era apresentado aos colegas e debatido e levantado uma série de questões... eu acho que até tivemos uma coisa bastante engraçada numa disciplina que foi (...) os grupos preparavam-se para defender A e outros B e o A é sempre contraditório ao B... e essa discussão foi levada para a aula e foi uma das aulas mais interessantes que eu já tive..." (Economia, 2º ciclo)

"(...) acho que as aulas deviam ser muito mais dinâmicas... algumas já são... outras nem por isso... (...) uma maior motivação dos alunos... uma maior interação entre os alunos o que dá diferentes pontos de vista e... e... seria bastante benéfico para as aulas..." (Psicologia, 1º ciclo)

"Eu pessoalmente gosto mais de aulas participadas, aulas em que haja debates, mas isso é porque me é mais fácil, não acho isso necessariamente o método mais eficaz, aliás tenho consciência que não é esse o método com que eu aprendo mais(...) quer dizer, para mim funciona por uma questão de disciplina, funcionam mais aulas se calhar menos participadas e com mais exigência (...) com estudo prévio."

"(...) também acho, um planeamento de aulas já anterior e com os temas debate que vão ser feitos e um debate apenas daquela temática porque às vezes os debates podem seguir outro ramo e já não...pode ser mais interessante mas já não, aí já não aprendemos tanto sobre aquele, aquela temática (...)" (Antropologia, 1º ciclo).

Realce-se a posição dos estudantes de antropologia que consideram a participação dos estudantes na aula – e nomeadamente em discussões na aula – uma prática eficaz para a sua aprendizagem se acompanhada de estudo prévio à discussão.

- Uma avaliação contínua realizada preferencialmente através de trabalhos individuais e/ou de grupo

"Eu tive as duas vertentes ... por teste e por trabalho... acho que o trabalho me trouxe... me trouxe mais conhecimento e ajudou-me... a ir à procura, ao invés da frequência... Engraçado que mesmo para as frequências também permitiu que eu fosse à procura depois de algo mais ... mas sim, os trabalhos... os trabalhos sem dúvida... o trabalho deu... deu-me mais trabalho... mas a meu ver foi melhor sem dúvida..." (Economia, 2º ciclo)

"No meu mestrado eu tenho pessoas desde os cinquenta aos vinte... é um largo espectro... e para além disso ... há quem tenha experiência naquela área... há quem não tenha e nos trabalhos de grupo ... temos diferentes opiniões... temos diferentes discussões sobre o mesmo tema... e isso... pelo menos para mim... malta nova que não tem experiência naquela área dá outras perspetivas da realidade..." (Economia, 2º ciclo)

"Nós fazemos esse trabalho prático que consiste em, que acabam em trabalhos curtos, mas o próprio sistema de avaliação não, não dá resposta ao aluno, dá uma nota, dá uma, mas se nós formos a pensar bem como é que um aluno que tira dez num trabalho de observação vai descobrir porque é que tirou dez" (Antropologia 1º ciclo)

"(...) mas só se formos mesmo ter com eles, acho que os professores podiam, pronto cingir alguns comentários, dizer o que é que foi, o que é que gostaram o que é que não gostaram, o que é que há a melhorar, que é também para nós podermos e podermos melhorar" (Antropologia 1º ciclo)

"(...) trabalho de grupo é uma coisa muito presente no curso de psicologia, o trabalhar em equipa que eu acho que é demasiado importante desde sempre, não é bom sempre, tem as suas peripécias mas faz-nos...três cabeças pensam em coisas diferentes, há opiniões diferentes, surgem mais ideias, há mais coisas para se debater, o poder expor na aula, trabalhar em grupo para depois poder debater na aula as apresentações na aula, eu acho isso assim aprende-se, aprende-se melhor e foi o que apanhei cá e dei-me bem (...). Eu acho que é estar a reduzir o nosso conhecimento [teste, exame]... sabe... não sabe... (...) mas quer dizer eu acho que aqui não é uma questão de acertar... é

uma questão de nós desenvolvermos o nosso pensamento crítico e desenvolvermos os conhecimentos que nos são transmitidos (...) não está a avaliar a nossa capacidade de... de pensamento crítico sobre aquela matéria... está a avaliar a nossa capacidade de memorização da matéria que é o que tentamos fazer... embora não ache... eu não ache que seja o mais correto... mas nós tentamos memorizar tudo porque nunca sabemos o que é que vai sair como é que vai sair (...) ... temos tanto essa ideia de inovação... integração... de integrar os conhecimentos e... e as práticas e etc... acho que isso também devia de ser transportado para avaliação... e o facto dos alunos... ahm... que não é um aluno... são todos os alunos praticamente que se queixam desse processo de avaliação eu acho que isso também deveria ser tido em conta... e não porque os outros fazem nós temos de fazer..." (Psicologia, 1º ano)

Os trabalhos, por oposição aos testes, são referidos como mais eficazes para a aprendizagem dos estudantes em todos os níveis e cursos. Em psicologia critica-se a importância assumida pelos testes no sistema de avaliação; em antropologia refere-se a necessidade de os trabalhos dos estudantes serem apreciados qualitativamente e não simplesmente avaliados quantitativamente; em psicologia e em economia realça-se a importância dos trabalhos de grupo pela mais-valia que significa para a aprendizagem a diversidade de pontos de vista e o debate na elaboração e redação do trabalho.

- As unidades curriculares cujos conteúdos são ministrados com uma forte componente prática

"(...) nós tínhamos aulas em que nós dávamos primeiro a teoria e na aula seguinte que era uma prática laboratorial... que nós aplicávamos... portanto...- como se estivéssemos a participar num estudo referente ... àquela temática... ou àquela teoria que tínhamos dado na aula anterior e isso foi muito bom para consolidar matéria... e mesmo a nível dos trabalhos..." (Psicologia, 1º ciclo)

"(...) portanto nós temos de ter uma preparação se calhar... diferente... nós estamos a lidar com pessoas... principalmente com pessoas... os colegas que querem ir para clínica vão lidar com a saúde das pessoas... com os sentimentos das pessoas... quer dizer... não podemos sair daqui só a saber a teoria por isso é que a prática também é importante..." (Psicologia, 1º ciclo)

A componente "prática" das aulas é referida exclusivamente em psicologia, não em antropologia nem em economia.

- Docentes com competências de comunicação e de relação com os estudantes, capazes de os motivar e de os envolver na dinâmica da aula.

"(...) e também depende muito do docente é verdade... peço desculpa... e muitas docentes têm aquela... como é... são mais dinâmicos enquanto pessoas depois isso nota-se através das aulas... nota-se com exemplos... nota-se pela maneira como falam e nota-se de variadíssimas formas..." (Psicologia, 1º ciclo)

"(...) eu acho que é isso, tem que haver uma parte comunicativa em que há diálogo entre o aluno e o professor não só quanto à matéria mas quanto às expectativas que cada uma tem relativamente ao ensino e à aprendizagem, porque são coisas diferentes..." (Antropologia, 1º ciclo)

"(...) eu acho que a responsabilidade desse apelo não passa só pelo professor porque em primeiro lugar ninguém está aqui obrigado, ninguém com uma trela a dizer olha agora vais ter de ficar aqui sentando durante uma hora e meia a ouvir, estamos aqui porque estamos interessados em aprender, porque queremos, não vimos aqui obrigados, e é verdade que tem de haver um apelo por parte do professor, mas por exemplo, em termos de eficácia eu acho muito mais eficaz uma aula em que há diálogo entre o aluno e o professor, em que há uma conversa aberta entre os temas, em que há explicitação da matéria mas em que também há um suporte mais interativo, há um componente visual por exemplo, e eu não estou a dizer por exemplo que tem de haver PowerPoint em todas as aulas eu por acaso não gosto nada quando as aulas são todas só PowerPoint a matéria está ali nós copiamos e acabou não há diálogo não há debate de ideias não há absolutamente nada, acho que tem de haver um equilíbrio entre o uso do PowerPoint por exemplo como alguns professores fazem trazem uma imagem para a aula nós falamos sobre a imagem e abrimos a aula..." (Antropologia, 1º ciclo)

Em psicologia é realçado, entre as competências de comunicação, o dinamismo dos docentes na apresentação das aulas, enquanto em antropologia se destaca a capacidade de relacionamento de docentes, não só no que diz respeito à apresentação das "matérias" mas também no contacto mais personalizado com os estudantes.

Entre as práticas pedagógicas que os estudantes consideram como maior obstáculo ao seu processo de aprendizagem destacam-se as que se opõem às atrás evidenciadas:

- A avaliação quantitativa por frequência e/ou exame,
- As unidades curriculares constituídas por conteúdos muito teóricos e as aulas muito expositivas com fraco envolvimento dos estudantes,

- Docentes com baixas competências relacionais e de comunicação mas, também, com pouca disponibilidade para acompanharem os estudantes nos seus trabalhos fora das aulas.

De um modo geral, mesmo não havendo uma experiência homogénea quanto às práticas de ensino/aprendizagem nos diferentes cursos/ciclos, as atitudes dos estudantes atrás retratadas são comuns e transversais a todos os cursos e ciclos.

A apreciação que os estudantes fazem das práticas pedagógicas que experimentam na universidade correspondem ao que pudemos observar quanto à sua perspetiva sobre o ensino e a aprendizagem. No entanto é interessante dar conta das críticas avançadas. No caso de antropologia, elas vão no sentido de dar maior consistência a práticas já existentes, isto é, reforçar a aprendizagem tanto através de aulas participadas com estudo prévio de textos a debater, como um maior acompanhamento de cada estudante pelos docentes, nomeadamente nos exercícios práticos de investigação realizados fora das aulas. O que coloca a questão, referida por alguns estudantes, da disponibilidade para o ensino de docentes já ocupados com outras exigências associadas ao trabalho universitário.

Associada a esta crítica está a constatação, feita pelos estudantes de antropologia, de uma inadequação do currículo resultante de Bolonha às exigências da formação do antropólogo nomeadamente no que diz respeito precisamente à iniciação à investigação e ao trabalho de campo.

"Sim, está muito condensado em três anos, pronto nós tínhamos pessoas que nos diziam na altura, (...), eles tinham mais acompanhamento, tinham mais oportunidade de fazer trabalho de campo se calhar mais prolongado, enquanto nós tínhamos três horas em trabalho de campo, eles se calhar tinham uma semana. (...) Eles tinham grupos de trabalho de campo." (Antropologia, 1º ciclo)

No caso de psicologia, realça-se a contradição entre uma perspetiva de aprender fazendo, que caracteriza o processo de aprendizagem em geral, e a existência de avaliação de conhecimentos muito centrada nos testes/exames. Esta contradição poderá ser discutida à luz de uma reflexão mais geral sobre as duas vertentes do ensino universitário – a relação crítica ao saber e o reconhecimento social da formação através do diploma (Lison & Jutras, 2014) que podem ser dificilmente conciliáveis em contexto de grande pressão (cultura de competição entre universidades e novas exigências de empregabilidade colocadas pela evolução do mercado de trabalho).

2.3.1.2. *Conceções e experiências dos estudantes sobre investigação*

Conceções dos estudantes sobre investigação

Tabela 4. Conceções dos estudantes sobre investigação.

1º CICLO ANTROPOLOGIA	1º CICLO PSICOLOGIA	2º CICLO ECONOMIA
<p>B: Eu acho que investigação é sobretudo a aplicação daquilo que nós aprendemos ou seja, por norma não são os alunos que investigam ou investigam muito pouco mas já os professores que depois de já serem docentes, já terem feito trabalho de campo (...) Formulam uma hipótese de trabalho e investigam sobre ela (...) O trabalho de campo é investigação.</p> <p>F: Eu a ideia que tenho mesmo com o pouco contacto é que de facto a investigação por um lado ...por constrangimentos epistemológicos, as pessoas terem problemas em afirmar-se como anteriormente se fazia sobre teorias e sobre tentar demonstrar teorias não é? Essa parte deixou de acontecer ...Para mim a dificuldade está justamente (...) entre aquilo que eu idealizo e aquilo que é e aquilo que foi. São três coisas tão diferentes que eu tenho alguma dificuldade em perceber o que é a investigação atualmente (...) é uma questão empresarial digamos assim, que é a resolução de um problema e portanto vai-se investigar no sentido de tentar resolver aquele problema, mas idealmente não seria isso, seria uma coisa que não teria propriamente uma direção pré determinada pelo menos exteriormente; o que já foi, foi uma coisa que se abandonou um bocado que era partir de uma hipótese ou de uma teoria e tentar validar essa teoria e isso, (...) eu acho que se abandonou bastante e hoje em dia só se faz justamente a resolução de problemas quer dizer, as investigações têm de ser financiadas</p> <p>D: Já deixou de haver os tais <i>Einsteins, Newtons</i> que faziam aquelas investigações tinham aquela ideia e tentavam (...) passar essa ideia do papel para a realidade (...) depois haver sempre investigadores a tentarem corroborar e dizerem que a investigação daquela pessoa estava mal e que a minha é que estava certa, acho que isso já não existe tanto (...)</p> <p>C: Exatamente, quando pensamos em fazer investigação qual é que é a primeira coisa que vem à cabeça? É uma pessoa que está num laboratório a tentar arranjar uma cura (...) Sim, o que é investigação na nossa área? Não tem nada a ver com isso, quando nós pensamos em investigação pensamos num senhor com um fato e com um capacete</p> <p>F: (...) abandonou-se aquela velha ideia da teoria</p> <p>E: Concordo, a investigação agora parte primeiro de um problema e ter a solução já não é bem fruto da curiosidade</p> <p>C: Na nossa realidade acho que a investigação que é feita nas outras ciências é radicalmente diferente daquilo que é feita na nossa (...)</p> <p>A: Porque a investigação em antropologia é, do que eu compreendo mais é um aprofundar de um contexto, agora não tanto o contexto físico, porque há contextos transnacionais e posso estudar vários locais ao mesmo tempo mas é o aprofundar qualitativo da vivência num dado local ou de um dado grupo social (...)</p>	<p>P3: "Há uma problemática... um conceito qualquer e depois tenta-se investigar... Descobrir algo dentro dessa problemática ou conceito... P4: Formula-se umas hipóteses...P3: E chega-se a uma conclusão...</p> <p>P1: Eu acho que a investigação é ... preencher lacunas que foram deixadas por conhecimentos já existentes... claro que ... há investigações que começam de base... com... acontecimentos... comportamentos novos, mas eu acho... investigação é basicamente preencher lacunas e preencher conhecimentos que ainda não foram validados</p> <p>P2: Eu acho que... eu acho que é a... além daquelas coisas básicas que é... a procura do conhecimento e isso tudo... Eu acho que é também... nos desenvolvermos a nós próprios enquanto profissionais... enquanto... enquanto profissionais... mas ao mesmo tempo tentarmos também... trabalhar e tentar intervir e de certo modo... talvez (...) desenvolver... ou pelo menos tentar encontrar caminhos que possam ajudar a desenvolver a sociedade... e o mundo... e o mundo que nos rodeia e termos outro conhecimento que não só aquele... voltando um bocadinho mais à nossa área que não é só aquele mundo muito físico aquele mundo existente... há muito mais além disso e na nossa área ..."</p> <p>P4: "Eu ia responder era que nós no curso onde estamos... ou pelo menos eu tomo mais atenção aos estudos experimentais ou às classes experimentais... acho que são os mais interessantes em que temos um grupo de controlo e um grupo (...) experimental em que aplicamos o que queremos... saber, se faz diferença ou não em cada um deles..."</p>	<p>P2: "(...) o estudo exaustivo de determinado tema... para conhecimento próprio... para partilha... P1: (...) ia mais longe... tem a ver com uma grande discussão... (...) aqui vai mais pelo positivismo... (...) e não tanto pela criação (...) é encontrar ali qualquer coisa que seja novo... não é... acho que é por aí que a investigação tem de passar... ou para dar solução... ou justificação...</p> <p>P3: "... acho que a investigação não deve servir para dizer o que já está dito... acho que temos sempre ter um olhar muito crítico sobre as coisas... e termos a capacidade lógica para associar com outros... para construir novos pontos de ligação... novos paradigmas... já estou um bocadinho enfiada para o que eu quero depois discutir no meu trabalho não é... e realmente estou agora... a ler uns quantos artigos ... relativamente a... à responsabilidade territorial (...) e acho que ainda há muita coisa por se fazer... ... eu quero desbravar esses caminhos na minha tese..."</p> <p>P1: "E eu ia mais longe ... ali uma panóplia de coisas que efetivamente não é abordado porque parece que está assim muito longe... também partilho ali... faz muita falta investigação sobre o que se faz por cá... E eu acho que nestas áreas sobretudo (...) ainda há um espaço para conhecer... para investigar... para ir mais longe..."</p>

Tabela 4. (cont.) Concepções dos estudantes sobre investigação.

<p>1º CICLO ANTROPOLOGIA</p> <p>F: Aí tem muito a ver com, eu tenho uma tendência a ver a, eu tenho uma tendência a ver com estas, esta nova forma de investigação como uma encomenda e eu não sei se estou muito motivado para ir investigar algo que não parte de mim não é?</p>	<p>2º CICLO PSICOLOGIA</p> <p>A: "(...) responder aos problemas que vão surgindo</p> <p>E: Na psicologia social temos muito o dever de responder (...) responder aquilo que é preciso para fazer a análise à sociedade, a investigação na nossa área é muito isso, é perceber, os fenómenos que estão a travar a nossa sociedade de evoluir e percebermos como é que podemos resolver isso e é para isso que a investigação serve (...)"</p>	<p>2º CICLO ECONOMIA</p> <p>P1: "Não vale a pena estarmos ainda a sonhar que as coisas vão voltar ao que eram... acho que não... cada vez mais é necessário... e acho que hoje é transversal a todas as áreas... criar esse novo conhecimento... porque não estão... pessimista... otimista... está num estado de coisas que é preciso (em) todas as áreas... na área económica... na área de recursos humanos... na área do desenvolvimento... em tudo... acho que entrámos aqui num paradigma que ainda ninguém sabe muito bem como é que isto vai acabar..."</p>
<p>2º CICLO ANTROPOLOGIA</p> <p>"(...) eu pessoalmente nunca tive contacto direto com a investigação científica, mas tive contacto com pesquisa informal, (...) Isto só para resumir, nós temos uma questão intrigante que se torna uma problemática (...) E depois vamos nos socorrer das ferramentas que podem ser metodológicas, de busca pelo terreno, de entrevistas, do que for, para nos apoiar e dos textos teóricos na teoria criada em torno desse tema para no fundo ... refutar a nossa ideia ou comprovar ... eu vejo isso nesta experiência de ciências humanas</p> <p>(...) para ser antropólogo tem de se estudar um povo, tem de se estudar uma etnia, tem de se estudar uma realidade (...)</p> <p>(...) tem de haver algumas condutas metodológicas adaptáveis a determinados contextos, e a determinados objetivos associados à pesquisa que se quer fazer. Portanto a nível de ciências sociais não há que fazer diferença. (...) Pode ser gratuito para vós (estudantes de psicologia) analisar determinados contextos psicologicamente ou grupal, nós, de modo nenhum, deontologicamente (não) pode ser gratuita a intervenção (...) Deontologicamente é impossível ter condições</p> <p>(...) o professor A dizia ... só somos antropólogos quando estudamos determinada comunidade e a identificamos como tal (...) antes disso somos antropólogos mas de facto não temos uma consciência nem temos uma responsabilidade por uma identificação por uma identidade dígitamos ..."</p>		

Observa-se mais uma vez, apesar das diferenças, algum acordo sobre o que é a investigação entre os estudantes dos três cursos. Como refere um estudante de antropologia do 2º ciclo, *“tem de haver algumas condutas metodológicas adaptáveis a determinados contextos, e a determinados objetivos associados à pesquisa que se quer fazer. Portanto a nível de ciências sociais não há que fazer diferença.”* No entanto, duas oposições são interessantes: entre estudantes de psicologia e de antropologia e entre estudantes de psicologia e economia. No primeiro caso a oposição releva primeiro, do que podemos designar como a “observação *in vitro*” e a “observação *in vivo*” realçada sobretudo entre estudantes de antropologia. Estes associam a investigação ao trabalho de campo, ao “terreno”, à observação “*in vivo*”, ao contacto direto e à imersão prolongada no campo, ao mesmo tempo que associam a investigação em psicologia à observação em laboratório, aliás valorizada por um estudante de psicologia no outro FG: *“nós no curso onde estamos... ou pelo menos eu tomo mais atenção aos estudos experimentais ou às classes experimentais... acho que são os mais interessantes”*. As diferenças entre estudantes destes dois cursos estão ainda associadas a duas perspetivas distintas quanto aos objetivos da investigação. Enquanto para os estudantes de psicologia a investigação está intimamente associada à “resolução de problemas” – *(em) psicologia social temos muito o dever de responder (...) a investigação na nossa área é muito isso, é perceber os fenómenos que estão a travar a nossa sociedade de evoluir e percebermos como é que podemos resolver isso* – entre os estudantes de antropologia esta perspetiva aparece como contrária à ciência enquanto discurso não constrangido por exigências ou demandas externas.

A diferença entre os estudantes de economia e de psicologia será resultante de uma diferente relação com a universidade. Os estudantes de economia que participaram neste trabalho chegam aos respetivos mestrados na sequência de um percurso profissional que querem enriquecer ou reorientar. Veem na investigação científica a possibilidade de estabelecer *“novos pontos de ligação... novos paradigmas”*, por oposição a um conhecimento já não adequado, ou inexistente no que diz respeito a novas realidades *“que ainda ninguém sabe muito bem como é que isto vai acabar”*. Já os estudantes de psicologia colocam a tónica na investigação “normal”, parafraseando Kuhn, que permite *“preencher lacunas e preencher conhecimentos que ainda não foram validados”*.

Experiências e contactos dos estudantes com a investigação

Tabela 5. Contacto com investigação – no âmbito de unidades curriculares – treino ou tarefeiro – fora unidades curriculares.

1º CICLO ANTROPOLOGIA	1º CICLO PSICOLOGIA	2º CICLO ECONOMIA
<p>(...) Sim mas acho que deveria estar incluído até nas próprias unidades curriculares ou seja, não tem de estar incluído em todas porque isso é impossível em termos de tempo (...) nós já fazemos isso em algumas cadeiras mas são exercícios de observação muito pequeninos e eu acho que seria muito interessante fazer nem que fosse trabalho de campo em grupo numa área focal ou num dado assunto numa cadeira específica ou uma cadeira que seja por ano (...)</p> <p>(...) em todos os anos tivemos pelo menos um exercício de observação, mas eram coisas que geralmente resultavam em trabalhos finais, curtos, seis, dez páginas, não era um contacto prolongado.</p> <p>(...) Porque por exemplo, algumas de nós já falamos sobre isso, há muita base teórica mas depois quando nós vamos por exemplo, fazer trabalho de campo ficamos assim um bocadinho ... por onde é que eu começo, ou, temos as bases todas, sabemos que temos de utilizar o caderno de campo, podemos tirar fotografias, etc. etc., mas quando nos encontramos naquela situação nós ficamos ... para que lado é que eu me viro porque nunca tivemos um contacto prolongado com esse tipo de situação.</p> <p>(...) Eu acho essencial o problema é que (...) o ensino ficou muito condensado e perdeu-se aqui tempo que foi o que lesou se calhar essa parte prática. A questão é esta parte teórica é essencial (...) Portanto tem de ser (...) antecedente à prática, à parte prática, acho que aí reside um outro problema que é ao nível prático não há uma racionalidade da prática ou seja, (...) se calhar devia haver um acompanhamento dos professores em saídas ao campo</p> <p>(...) eu estive a trabalhar num centro de investigação, mas a organizar um curso (...) convidou-me para a ajudar na organização do curso, então eu fui, ... mas foi mais apoio à divulgação e organização do curso.... Eu acho que nos falta muito contacto com o CRIA ... Nós não temos contacto aqui.</p> <p>(...) Eu também acho.</p> <p>(...) Os seminários às vezes não podemos ir porque temos aulas (...) às quais não podemos faltar nos seminários, mas falta-nos um, eu acho que não tivemos nem sequer um contacto com o CRIA em dois anos.</p> <p>(...) Eu acho que no terceiro ano podia haver essa vertente</p> <p>(...) Participação em investigações? Que eu tivesse conhecimento não, a não ser que tenha sido uma coabitação involuntária.</p>	<p>(...) e mesmo a nível dos trabalhos... (...) nós é que escolhíamos os artigos (...) não era tão estruturada a apresentação embora nós tivéssemos que ter o relatório com as normas da APA.</p> <p>(...) no entanto não só os exercícios que são desenvolvidos na... nas salas de aula... (...) os exemplos que os próprios professores dão quer de investigações que eles já tenham feito...ou...(...) nós alunos ... a pensar sobre o assunto... (...) e como é que vocês acham que seria a solução e pronto...(...) no ano passado quando nós fomos ao... ao Hospital ... fomos lá ouvir... um caso clínico pronto... tivemos maior contacto... deram-nos... (...) a conhecer as instalações... falaram-nos um bocadinho do que eles faziam ali... e deram-nos a conhecer um ou dois casos... (...) e como é que eles chegaram à solução e como é que fizeram o diagnóstico... portanto nós pudemos acompanhar todos os passos daquele caso.</p> <p>(...) Já... eu acho que isso é algo muito presente no nosso curso... ahm... não sei se nos outros cursos do ISCTE será assim também mas pelo menos no nosso curso nós somos logo bombardeados no primeiro ano com investigação... ahm... portanto (...) tanto a nível de participação (...) enquanto participantes... e participação enquanto não investigadores obviamente... não temos capacidades ainda para isso...</p> <p>(...) participamos em vários estudos aqui do LAPSO.</p> <p>(...) E a métodos de investigação qualitativos... fizemos um... uma entrevista e tivemos que a transcrever... e tivemos que avaliar depois analisar os métodos e essas coisas... os vários métodos e como se aplicam ...</p>	<p>(...) no meu caso... basicamente foi... foi sempre muito mais voltado para a prática... números... gestão... (...) mas sim agora mais a sério...</p> <p>(...) Não... Nunca tive contacto... agora o contacto mais próximo da investigação académica será mesmo agora com a tese... porque de resto...</p> <p>(...) sim... quer dizer... eu não... eu por exemplo na minha prática profissional... exige muita pesquisa... do mercado... exige muita pesquisa de mercado... mesmo a compreensão... trabalhamos muito com estudos que são feitos em relação ao consumo... ao consumidor... portanto há essa procura constante... eu trabalho em estratégia e tenho que obrigatoriamente pesquisar e procurar... para poder defender as coisas mas... ahm... é neste sentido de consulta... e agora pronto... no mestrado sim... muito mais... quer dizer agora na tese não é?...</p>

Tabela 5. (cont.) Contacto com investigação – no âmbito de unidades curriculares – treino ou tarefeiro – fora unidades curriculares.

<p>2º CICLO</p> <p>(...) eu tenho já desenvolvido investigação no terreno há vários anos, ... a faculdade de arquitetura estava a desenvolver um projeto ... é um projeto feito pelo professor da faculdade de arquitetura e portanto é uma coisa que digamos que está em curso.</p> <p>(...), eu acho que dentro da investigação, inicialmente acho que podia ser eu a fazer, agora, a partir da tese de mestrado, começar a trabalhar mais as questões de investigação, mas mais no sentido de apalpar diferentes terrenos através desses estudos...</p>	<p>1º CICLO PSICOLOGIA</p> <p>(...) logo no primeiro ano tivemos que participar... (...) fazia parte da avaliação de uma cadeia... participar em estudo aqui no LAPSO noutra cadeia também de primeiro ano (...) tínhamos dois temas (...) e o meu grupo... decidimos ... avaliar o desenvolvimento moral e isso fez com que nós tivéssemos contacto com escolas... tivéssemos de enviar... portanto todo aquele plano tivemos de fazer... folhas de autorização... isso tudo... e irmos às escolas... termos esse contacto com as crianças e aplicarmos (...) depois avaliarmos os resultados e (...) expormos à nossa turma e isso a nós próprios nos deu ... aquela desenvoltura como quiserem chamar...</p> <p>(...) eu também já fiz aqueles... aquelas investigações... mais ou menos investigação dentro das unidades curriculares e agora estou a colaborar neste estudo (...) que está a decorrer no CIS ...</p> <p>2º CICLO PSICOLOGIA</p> <p>(...) estamos a operar aqui no LAPSO como participantes, somos sempre obrigadas, obrigadas entre aspas, faz parte da nossa formação, começamos como participantes, depois temos muitas vezes a investigação que os professores, às vezes costumamos apanhar com investigações que eles já estão a desenvolver e lhes interessa que nós recolhamos dados sobre determinados aspetos ou determinadas questões, ou trabalhar dados que eles já tem.</p> <p>(...)no CIS ...foi validação de uma escala ou seja, traduções, <i>Qualtrics</i>, recolha de dados, (...) Trabalho de sapa (...) E agora, ainda bem, assim é a escala para a minha tese.</p>
--	---

O contacto com a investigação é, para estes estudantes de 1º e 2º ciclo, uma experiência que surge unicamente na universidade. Apenas 1 em 20 estudantes refere ter tido algum contacto com investigação antes de entrar no ISCTE-IUL. Assim, não surpreende que a investigação realizada no ISCTE-IUL não tenha sido um critério de escolha de curso para estes estudantes nem que a informação existente sobre unidades de investigação ou investigação desenvolvida não tenha sido consultada. Os critérios apontados para a escolha do curso e a informação que consultaram dizem respeito, em geral, à reputação da instituição, à estrutura curricular dos cursos e aos currículos dos professores.

Relativamente às experiências dos estudantes de 1º e 2º ciclos, há uma diferença substancial entre os estudantes de psicologia (1º e 2º ciclo), e os estudantes de economia (2º ciclo) e de antropologia (1º e 2º ciclo).

Os estudantes de psicologia referem uma experiência significativa na investigação, nomeadamente através de exercícios de investigação integrados nas unidades curriculares, da participação em investigação enquanto sujeitos de experiências, respondentes de inquéritos, etc., ou ainda a participação em projetos de investigação da unidade de investigação, ou dos seus docentes, realizando tarefas específicas de recolha de dados, transcrição de entrevistas, etc.

Estes estudantes reconhecem que a investigação é central no seu processo de aprendizagem:

"(...) é de referir que no curso de psicologia a investigação é muito presente. Desde o primeiro ano, aqui no ISCTE ... é investigação...; Pois a nossa [licenciatura] é mesmo só isso, a nossa é só mesmo investigação, não é?" (Psicologia 2º ciclo)

Os estudantes de antropologia referiram não ter contacto, ou um contacto muito pontual, com a investigação. A realização de "exercícios de observação" no âmbito de unidades curriculares é a única forma de participação em investigação referida. No entanto, não consideram estes exercícios como uma verdadeira experiência de investigação por serem muito pontuais, ao contrário do trabalho de campo que exige permanência no terreno. Também são críticos face à função de "treino" destes exercícios particularmente por não serem acompanhados pelos docentes nessas incursões no campo.

O relato das experiências de investigação no âmbito curricular de estudantes de antropologia e de estudantes de psicologia deve também ser considerado relativamente às conceções do que é a investigação para uns e outros. A perceção dos estudantes de psicologia, que veem a investigação como um conjunto de passos relativamente organizados e tecnicamente autonomizáveis, permite-lhes identificar como contacto com a investigação os exercícios realizados no âmbito das diferentes unidades curriculares. Já a perceção dos estudantes de antropologia, associando a investigação ao trabalho de campo, uma longa

permanência no terreno e investigadores com maturidade teórica, conduz à perceção desses exercícios como insuficientes experiências de investigação.

Neste sentido podemos entender que estes estudantes de antropologia realcem uma experiência mais positiva associada a um elemento autonomizável do trabalho de campo como é a entrevista, ou que, também neste sentido, proponham exercícios mais eficazes de aprendizagem da investigação:

"A única coisa é nós termos um maior acompanhamento com elementos bibliográficos onde o professor expunha mais ou menos a teoria e nós tínhamos de fazer entrevistas e o professor tirava sempre tempo para ver como é que estavam a correr as entrevistas e havia um acompanhamento posterior" (Antropologia, 1º ciclo)

"Para dar um exemplo prático, (...) imaginemos que temos uma aula em que estamos a olhar para um filme (...) nós enquanto alunos, enquanto leigos na matéria provavelmente haverá uma série de coisas que se estão a passar para o qual nós não temos sensibilidade, não somos, não temos a atenção necessária, e esse acompanhamento ao nível de chamada de atenção para o que se deve observar é uma parte da racionalização da parte prática e eu acho que isso, isso seria extremamente essencial." (Antropologia, 1º ciclo)

Os participantes no FG de economia (2º ciclo) têm formações de 1º ciclo não "disciplinares" (design, marketing, gestão turística e administração pública) e o primeiro contacto que têm com a investigação académica tem lugar no ISCTE-IUL. Este contacto, no mestrado, passa sobretudo por apresentações na aula, pelos docentes (ou por convidados) de investigações realizadas, e a experiência mais direta com a investigação será a da realização de dissertação de mestrado.

Este grupo representa uma parte significativa de estudantes para quem o contacto com a investigação tem contornos muito diferentes do contacto que podem ter os estudantes de 1º ou 2º ciclo familiarizados com as disciplinas que estruturam estes cursos de 2º ciclo.

Trata-se de estudantes manifestamente interessados em aprofundar e investigar "temas" ou "áreas" específicos, identificados ainda antes de entrar para o mestrado ou que resultam da própria frequência do mestrado, e com uma atividade profissional paralela à atividade na academia. Neste sentido constituem um desafio importante para a questão tratada nesta pesquisa exigindo provavelmente outros instrumentos de análise para além daqueles que orientam a análise da integração da investigação no ensino, no quadro de um percurso curricular (entre 1º e 2º ciclo) sustentado no tempo e socializador do ponto de vista das competências académicas e disciplinares.

Quanto ao conhecimento que os estudantes de 1º e 2º ciclo têm da investigação realizada no ISCTE/IUL, pode dizer-se que ele é relativamente incipiente no caso de antropologia e de economia, ao contrário de psicologia.

Mais uma vez, estes estudantes se diferenciam: para além de conhecerem, por dentro, a unidade de investigação, têm informação sobre parte da investigação que é feita em psicologia. No entanto, consideram ser necessários outros meios de comunicação para divulgar a investigação realizada nas diferentes unidades e escolas do ISCTE/IUL:

"Uma (...) uma das coisas que falha no ISCTE ... é a comunicação... somos muitos alunos... temos muitos cursos e falha muito a comunicação... nunca chega a toda a gente e isso às vezes limita um bocadinho... as atividades ou qualquer coisa que se faz aqui no ISCTE... (...) ainda por cima temos tantos cursos (...) tenho a certeza que seríamos uma faculdade com muitas ferramentas... para...para tudo..."
(Psicologia, 1º ciclo)

Os estudantes de antropologia conhecem os vários meios de divulgação da investigação, consideram-nos relativamente ineficazes, e sentem-se muito afastados da investigação realizada no ISCTE-IUL, em particular da investigação em antropologia. Para além de *folhetos a anunciar seminários*, ou de alguma *divulgação feita pelos professores ou por email*, consideram que deveria haver uma maior proximidade com a sua unidade de investigação:

"[CRIA] conhecemos só o nome ... Nós sabemos onde é que ele fica mas nunca entramos lá dentro ... /É um bocado estranho estarmos no nosso terceiro ano e Eu acho que os professores, algum professor até podia ter essa iniciativa e dizer "hoje vamos visitar" / por exemplo eu acho incrível nós estarmos no nosso terceiro ano e ainda (...) alguns de nós nunca terem lá entrado, nunca terem estado lá dentro e perceberem como é que aquilo funciona, por exemplo" (Antropologia, 1º ciclo)

Tabela 6. Contacto com investigação - Informação sobre investigação realizada por próprios docentes ou outros.

1º CICLO ANTROPOLOGIA	1º CICLO PSICOLOGIA	2º CICLO ECONOMIA
<p>Informação antes de entrar no ISCTE/IUL</p> <p>(...) posso dizer que há muita falta de informação, por exemplo, quando eu me candidatei (à universidade) no ano em que eu tive de fazer essa candidatura a informação que havia quanto à candidatura ou se existe investigação sequer para a área que eu vou era extremamente reduzida, ... nós não tínhamos informação.</p> <p>(...) mas também foi uma coisa que eu vinha para aqui e também podia considerar, não tinha noção do que era fazer investigação nesta área, foi algo que eu descobri também no primeiro ano da licenciatura ...</p> <p>Informação dada pelos professores</p> <p>(...) Mas depende muito do professor porque há professores que não falam de todo do seu trabalho de campo ou da sua investigação.</p> <p>(...) Eu acho uma coisa, eu acho interessante os professores partilharem isso e acho por exemplo as primeiras aulas que nós temos sempre em todas as cadeiras se se reparar a gente não faz praticamente nada, o professor diz quem é mostra-nos o planeamento e isso tudo e despacha-nos, eu acho que o professor podia fazer uma breve apresentação sobre um trabalho que se calhar já fez e dizer que estudou isto.</p> <p>(...) por curiosidade mas também para ilustrar uma certa informalidade eu ainda ontem soube por exemplo que havia um professor, mas através de uma conversa pessoal com um outro professor, que havia um professor que estava a investigar numa área que não tem nada a ver com a sua cadeira não é? E que eu não sabia sequer que aquilo se passava...</p> <p>(vários intervenientes) isso já aconteceu diversas vezes, por exemplo o professor V quando estava a falar de algo relacionado com a tese que fez ... Ele ia buscar esse tema, a professora W exatamente a mesma coisa, o professor X também (...) apresentou-nos o trabalho de campo praticamente todo dele (...) E o professor Y também já tem falado sobre as experiências que tem feito (...) o professor Z apresentou-nos o trabalho dele e porque é que escolheu criar aquela cadeia e foi muito importante ele nos dar esse feedback pessoal (...)</p>	<p>Informação antes de entrar no ISCTE/IUL</p> <p>(...) não isso não... eu pessoalmente... (...) eu também tive psicologia B no 12º portanto tive um primeiro contato (...) e... dependendo dos temas eu às vezes procurava alguma coisinha(...)... ia vendo que tinham estudos com base nalgum tema... por exemplo a emoção ou a aprendizagem... (...) mas ... era tudo muito... muito superficial... mas agora se foi um critério... no meu caso não (...) as minhas escolhas eram muito variadas... Eu escolhi bioquímica... aí sim era a investigação... ahm... porque eu sempre gostei de biologia e de química e aí tinha muito presente a investigação... (...) Não foi a quarta [escolha]... mas no entanto gostei... (...) Eu muito honestamente só sabia clínica... porque psicologia... eu nunca tinha pensado em psicologia... foi algo que me surgiu à última da hora e fiquei pronto... Ainda chorei assim um pouco quando soube mas... mas cá estou e...(...) Recuperarei... e neste momento gosto (...) quando tentei analisar o porquê (das opções iniciais) investigação está mesmo presente em todas elas... porque isso é uma área que me fascina.</p> <p>(...) desde o 11º que queria ir para o ISCTE... porque... sabia que o ISCTE estava virado para as organizações e eu também já estava virada para as organizações... Não... mas quando cheguei cá ao primeiro ano e me apercebi que o LAPSO que era um dos melhores laboratórios em Portugal... que se corriam aqui investigações importantes e interessantes... fiquei...ainda mais motivada para continuar...</p> <p>Informação dada pelos professores</p> <p>(...) Eu acho que eles às vezes fazem... eu acho que eles às vezes fazem pequenas referências também dependendo de... (...) do que estão a dar em termos de matéria mas não é uma coisa que estejam sempre a dizer "olha estou agora a fazer um estudo sobre não sei o quê" ... se por acaso calhar ... dentro da matéria e se fizer sentido eles disserem... acabam por dizer e depois acabam também por fazer a ponte de ligação para a matéria... para nos conseguirem explicar...</p>	<p>Informação antes de entrar no ISCTE/IUL</p> <p>(...) Conhecia (...)... algum trabalho de que é feito... agora ir procura efetivamente trabalhos... procurar minuciosamente não... (...) não...embora (...) me tenha sido apresentado em aula... numa única aula por acaso... um projeto de investigação e foi... foi discutido... e foi utilizado... portanto... integraram o projeto... de uma maneira... de forma pedagógica para ensinarem qualquer coisa... mas de resto...</p> <p>(...) fiz um curso ali no ICS que era um curso rápido... era só aos sábados... e era interessante porque eram alunos de doutoramento a expor os seus trabalhos e era sobre os novos <i>media</i> ... as plataformas digitais... (...) discutíamos muito a questão ... é interessante porque há uma exposição a qualquer pessoa que tenha interesse... inscreve-se e participa... e isto é muito... eu acho que é muito... muito interessante...E foi numa altura em que eu só andava à procura (...) foi numa pesquisa na internet... e encontrei esse curso rápido... workshop... já não me lembro o que é que chamavam efetivamente... ali do ICS... e foi... foi bastante interessante...</p> <p>(...) Eu andei a ver... e até foi numa perspetiva de será que há bolsas de investigação? será que não há? Por esta vontade de querer levar muito a sério a tese e (...) tenho um bocado de receio de não conseguir concretizar como gostaria e andei à procura... mas vi que para a área não há nada...</p>

Tabela 6. (cont.) Contacto com investigação - Informação sobre investigação realizada por próprios docentes ou outros.

<p>1º CICLO ANTROPOLOGIA</p> <p>Informação dada pelos professores</p> <p>(...) não sei (...) num 1º ano (...) se consumir tempo das aulas falando de uma investigação se seria propriamente benéfico, acho que isso é daquelas coisas que no 2º ou no 3º ano numa cadeira optativa, ou porque a matéria tem a ver com a investigação acho que sim, acho que se pode fazer essa, essa ponte.</p> <p>Por exemplo no 1º ano a única coisa benéfica que foi, o professor X, estávamos a dar as teorias, a coisa que eu achei muito positiva é que a articulação entre a teoria e o trabalho de campo, não foi o que o professor estudou, mas essa articulação.</p> <p>Isso foi bom porquê? Porque o professor começou por nos falar das teorias e no fim apresentou-nos o seu trabalho de campo, e isso foi muito bom ... sabermos como é que era realmente trabalhar no campo, trabalhar em campo.</p> <p>2º CICLO</p> <p>Conhecimento de projetos de investigação</p> <p>(...) Eu aqueles que tenho conhecimento foi mais, nem são projetos bem, fui à página do CRIA ver, porque nós também só entramos agora no mestrado (...) mas eu não tenho é conhecimento de projetos concretos, o projeto A que está a investigar isto e aquilo e aquilo com o professor B, isso eu não tenho ..., vais ao CRIA consegues ver os professores os projetos grandes que estão a decorrer, agora, pessoalmente não tenho conhecimento do projeto X, Y, a ser desenvolvido neste momento pelo professor tal e tal em antropologia (...)</p> <p>(...) É diferente, eu tenho conhecimento dos projetos que existem, mas quer dizer, nunca ninguém chegou à minha beira a dizer que projetos é que estão a andar... o CRIA manda informações, se a gente se inscrever na <i>newsletter</i> eles vão nos informando, até mesmo para projetos de investigação se quisermos fazer parte etc. ...</p> <p>(...) Eu sei algumas coisas pontuais através das <i>newsletters</i> e das conversas que vamos tendo com alguns colegas ... numa das cadeiras na aplicada, nós tivemos algumas obras da apresentação ... Trouxe pessoas de fora ...</p> <p>(...) Mas não eram os resultados ...</p> <p>(...) Nós não participamos, portanto ... assistimos na aula e o professor falou do seu estudo.</p>	<p>1º CICLO PSICOLOGIA</p> <p>Informação dada pelos professores</p> <p>(...)... e é mesmo essa... é a minha opinião... porque apresentam-nos no geral... se nós quisermos explorar mais isso os professores acho que são totalmente acessíveis para nós fazermos as perguntas.</p> <p>(...) eu tenho conhecimentos dos... de alguns estudos que estão aqui a ser feitos mas também tenho a plena noção que provavelmente estão a ser muitos mais realizados mas que não são... não são falados (...) se forem falar todos ou... ou das duas uma... ou é uma lista que nunca mais acaba e acaba ... acaba por uma pessoa ficar bombardeada com informação (...) é um dos melhores laboratórios... portanto aqui passam-se diferentes investigações agora se tenho noção de todas as que... as que aqui se passam... eu não...</p> <p>(...) mas... conhecer conhecer... posso conhecer por alto mas eu tenho noção que não conheço metade das coisas... outros dois [projetos que conheceu por ter trabalhado neles] que são mais direcionados para a sociologia... um deles era do ICS ...do CIES e o DINAMIA penso que estavam ligados... e um outro mas foi mais a título particular portanto era para a tese de doutoramento de uma pessoa.</p> <p>2º CICLO</p> <p>(...) Eles falam disso, falam naturalmente.</p> <p>(...) Às vezes apresentam os próprios resultados das investigações nas próprias aulas.</p> <p>(...) Mas não é por exemplo (...) não é, aquela coisa pretensiosa, é natural.</p>	<p>Informação dada pelos professores</p> <p>(...) De alguns professores que me interessavam mais eu fui ver sim... pesquisa própria...</p> <p>(...) De alguns temos... temos trabalhos que nos são colocados na bibliografia...</p> <p>(...)... sim... de alguns professores...outras experiência só eventualmente faladas em sala de aula mas... na apresentação</p> <p>(...)Falava-se eventualmente numa aula ou outra... mas nada assim...</p> <p>(...) porque eu fui com o professor X ...o professor está lá envolvido num projeto e a Audax esteve envolvida também... nesse projeto com o professor e eles estavam lá representados...</p> <p>(...) Isto foi pesquisa que eu fiz na internet a ler... tudo internet... tudo internet... sempre...</p> <p>(...) Eu tive uma aula em que duas convidadas vieram cá falar sobre... (...) foi uma aula dispensada para isso... Sabe que há alunos que são avisados e fogem... de comparecer a essas aulas...</p> <p>(...)... nós tivemos... não tivemos propriamente na apresentação... só tivemos dois professores estrangeiros que vieram...</p> <p>(...) Não... e eu por acaso atualmente... e até ainda bem que estamos aqui... vou só aproveitar ... porque... isto tem um bocadinho a ligação da academia com o público não só da própria escola mas também exterior não é... e eu fiz uma proposta ao departamento... foi organizar um "TEDEX - ISCTE" ...: E foi exatamente para dar voz a isto que é produzido internamente..... (...) e ser no âmbito de uma faculdade há imenso conhecimento que tem de ser partilhado... deve ser partilhado... e se alguém me quiser ajudar nesta tarefa...</p>
---	--	--

Tabela 6. (cont.) Contacto com investigação - Informação sobre investigação realizada por próprios docentes ou outros.

Informação dada pelos professores

(...) Eu até ia mais longe... eu conversei com um colega... não sei se é o sitio ideal... conversei com um colega... no fundo... da criação de um grupo de trabalho... que ainda não foi apresentado... baseando numa experiência que eu vi ... em São Francisco... dentro da universidade... e evoluiu para instituto... que é *Institute of Community and Civic Engagement*... portanto... aquilo é mais destinado aos alunos... numa primeira fase aquilo era mais destinado aos alunos de mestrados de licenciaturas... de qualquer licenciatura... é uma forma de pôr... esses alunos a... em experiências... neste caso... em associações... em projetos que estejam a ser realizados... eles fazem formações... portanto é um centro de *Engagement*... eu não uso a expressão tanto em Português... *Engagement* cívico no fundo... e que resultou muito bem e que conseguiu dentro da própria universidade... nascer como instituto... o que foi interessante... nós andamos a pensar nisso e isso seria mais uma... uma mais valia para essa ideia... acho que faz muita falta essa... É uma pena haver tanto conhecimento estagnado aqui... entre paredes... não é ? fechado...

Os estudantes de Economia referem não haver a prática de serem informados sobre a investigação desenvolvida no ISCTE-IUL. Conhecem alguns nomes de unidades de investigação do ISCTE-IUL mas não a investigação que aí se desenvolve. Conhecem também alguma investigação que é apresentada por professores nas suas aulas, – esta é aliás a única fonte de informação comum a todos os estudantes participantes nos FG de 1º e 2º ciclos – mas reconhecem que os próprios estudantes não estão suficientemente motivados para, por exemplo, assistir a conferências ou seminários fora ou em substituição das aulas. No entanto, são estes estudantes que dão conta da necessidade de dar maior visibilidade ao conhecimento produzido na academia, de fazê-lo chegar a um público mais vasto, indo até à revelação de propostas que os próprios fizeram neste sentido, porque “*é uma pena haver tanto conhecimento estagnado aqui... entre paredes... não é ? fechado*”. O que podemos considerar como mais um indício da especificidade deste grupo de estudantes, atrás referida.

No que se refere ao conhecimento dos estudantes do 1º e 2º ciclo sobre a investigação dos seus próprios docentes, os estudantes de antropologia (1º e 2º ciclo), psicologia (1º ciclo) e os estudantes de economia (2º ciclo) referem ter algum conhecimento da investigação realizada, mas não haver uma prática sistemática dos docentes falarem das suas investigações:

“(...) as primeiras aulas que nós temos sempre em todas as cadeiras se se reparar a gente não faz praticamente nada, o professor diz quem é mostra-nos o planeamento e isso tudo e despacha-nos, eu acho que o professor podia fazer uma breve apresentação sobre um trabalho que se calhar já fez e dizer que estudou isto (...)” (Antropologia, 1º ano)

Apenas os participantes do 2º ciclo de psicologia refere ter um conhecimento significativo da investigação realizada pelos próprios docentes.

Motivação dos estudantes para a investigação

A motivação dos estudantes para a investigação foi analisada a partir das respostas a quatro questões: no 2º e 3º ciclos procurou-se saber se a continuação dos estudos para além do 1º ciclo estava associada a um interesse especial pela investigação; nos três ciclos perguntou-se se havia da parte dos estudantes a perspetiva de uma carreira centrada na investigação, dentro ou fora da academia, e se as estruturas universitárias promoviam a motivação para a investigação; no 1º e 2º ciclos procurou-se ainda conhecer a perceção que estes estudantes tinham da motivação dos seus colegas para a investigação.

Tabela 7. Motivação para a inscrição no 2º ciclo.

2º CICLO ANTROPOLOGIA	2º CICLO PSICOLOGIA	2º CICLO ECONOMIA
<p>(...) Eu tentei, o mestrado foi uma escolha muito pessoal, na altura quando acabei o curso eu não quis logo fazer mestrado, queria trabalhar, até comecei a trabalhar ... trabalhava numa associação ... depois fiz jornalismo ... e já desde 2010 estou [Instituição pública]... no gabinete de comunicação. Depois, no ano passado, estava um bocadinho desagradaada com o meu trabalho, embora seja num gabinete de comunicação e trabalho não é muito, é um trabalho muito mais burocrático e administrativo, é um gabinete de comunicação muito atípico, embora goste muito do trabalho que se faz na casa estava a precisar mesmo intelectualmente e tudo de um estímulo e por acaso estava aberto no ano passado a minha especialização no mestrado que é diferente da deles, ... o objetivo inicial foi mesmo um escape intelectual porque o saber não ocupa lugar e era mesmo uma coisa que eu precisava e nesse aspeto preencheu completamente os requisitos. Com o andar do mestrado e com o tempo comecei a tentar conciliar as duas coisas ..., mas tentar mesmo investigação, e (...) agora estou um bocadinho lançada na tese ... tive uma proposta para integrar um projeto, ...e é um projeto internacional, dá sempre mais idoneidade a essa investigação e por isso é que eu também quis.</p> <p>(...) As questões que levantam Bolonha tem muitas vezes a ver com a certificação do indivíduo (...)</p> <p>(...) A mim, o que me levou a inscrever-me foi, basicamente, ter dinheiro para pagar as propinas (...) e também querer aumentar a minha postura crítica em relação ao mundo onde habito.... vejo o mestrado como uma perspetiva completamente económica, estamos num negócio, eu vim cá, comprar um produto, e eu faço o que eu quero, porque isto há uma empresa e eu sou o cliente [ironia] ... O que me levou a inscrever foi isso: aumentar a minha postura crítica em relação ao mundo.</p> <p>(...) É exatamente igual e é mesmo mesmo importante, vim fazer o mestrado, inicialmente por uma questão de satisfação intelectual e também de tentar profissionalmente alguma valia com isto, mas sobretudo vim fazê-lo porque tinha dinheiro para o fazer...</p> <p>(...) Com a expectativa de ter um olhar mais crítico perante o mundo, mais crítico perante a minha atividade ... Que eu não senti falta na minha atividade, comecei numa área quase superficial diria, procurei e achei que a antropologia poderia me dar esse esse background, pronto e depois disto tenho tempo, tenho de facto possibilidades para o fazer financeiramente e agora profissionalmente também ... eu tenho alguma expectativa que isto me possa levar para um caminho ..., que possa enriquecer a minha atividade e a partir daqui logo se vê... Sim, (também) a existência da investigação foi porque eu também tinha conhecimento porque a minha mãe fez aqui o curso...</p>	<p>(...) como estávamos a dizer realmente nós temos de ter um mestrado para podermos exercer não é? Portanto a escolha deste mestrado em específico (...) achei que seria uma coisa que tinha a ver comigo e decidi fazer. Hoje em dia já vai sendo um mestrado que mesmo que tivesse outra formação de base se calhar era uma coisa que eu gostaria de fazer, porque acho que é sempre bom enriquecermos o nosso conhecimento.</p> <p>(...) Então tentei ver quais as áreas da psicologia que mais me interessavam e foi quando eu vi este mestrado (...) percebi imediatamente que era isto que queria e pronto foi, foi mesmo não pensar nas saídas profissionais mas simplesmente porque queria apostar naquilo que quero fazer e naquilo que gosto de fazer (...)</p> <p>(...) Posso dizer que sinto igual (...)e então milagrosamente abriu o meu curso aqui que (...) é novo, é muito social, é psicologia social, mas tem toda a parte antropológica também.</p> <p>(...) Porque tinha, tinha muito boas referências de colegas meus que foi os que estudaram aqui na altura noutros cursos, (...) sabia que era uma universidade pública completamente de excelência no ramo das ciências sociais, da investigação, da interação entre os alunos e os professores, eu também venho de uma universidade muito particular (...) é uma coisa de total divórcio entre os alunos e os professores, não sei se agora é assim, mas nunca na minha vida um professor soube nenhum nome, o meu ou o dos meus colegas e não era por ser anfitriões, eram aulas que acho que eram 20 pessoas, um professor parar num corredor para falar com um aluno nem pensar, o que é isso? (...) e portanto foi uma escolha completamente consciente e por saber que é uma escola muito virada para a investigação, (...) que o ensino, a dinâmica da escola é muito virada, é muito viva para essas coisas.</p>	<p>(...) Eu basicamente... (...) já estava muito fechado sobre aquela visão demasiado <i>corporate</i> do mundo empresarial de onde eu tinha vindo e achei que era altura de abrir horizontes... achei que partir dentro da área para um patamar superior não era isso que me iria trazer o que eu procurava... podia ter ido para outro mestrado em gestão... algumas mudanças de vida também e vontade (...) digamos assim de querer mudar levaram-me para o mestrado...</p> <p>(...) Diversificar... estar mais perto das pessoas sem entrar em áreas demasiado desconhecidas para mim... correria o risco de me meter num mestrado onde andasse ali um pouco às aranhas, começar do zero... (...) optei por este curso e foi isso que me fez vir para aqui. No fundo para abrir mais horizontes, sem dúvida.</p> <p>(...) Eu sempre fui mais das letras (...) as minhas próprias experiências profissionais mostraram-me que sim que podia fazer aquilo, mas não era uma coisa que me dava gozo fazer (...) uma coisa ligada a números não me ia fazer feliz profissionalmente e não me ia preencher profissionalmente e por isso optei por ...</p>

Tabela 8. Motivações - Perspetiva de carreira na investigação.

1º CICLO ANTROPOLOGIA	1º CICLO PSICOLOGIA	2º CICLO ECONOMIA
<p>(...) A mim eu gostava que incluisse [projetos de futuro inclussem investigação].</p> <p>(...) Pois é, mas entre o gostar e o...</p> <p>(...) É o desfasamento entre o gostar e vislumbrar não é? Gostar gostava, agora...</p>	<p>(...) Sim... já pensei em "n" estudos... não posso revelar...</p> <p>(...) não... não tenho isso como primeiro plano no pensamento porque pronto... há outras situações e... felizmente a nossa vida não é só a psicologia não é... e então há outras situações que neste momento têm maior importância...</p> <p>(...) No meu caso... vou ser muito sincera... neste momento... de investigação só penso da aqui a uns tempos quando tiver de fazer para a tese... (...) mas muito honestamente há duas investigações por exemplo que eu gostaria imenso de realizar e uma delas é relacionar psicologia com música isso são as minhas... pelo menos a música é a minha principal paixão (...)</p> <p>(...) mas isso com tempo... o tempo dirá...</p> <p>(...) acho que... não, não posso dizer que eventualmente daqui a uns anos ... não me vou interessar por um trabalho de investigação... olhe... eu gostava de saber mais... gostava de intervir (...)</p> <p>(...) também não podemos entrar em estágio nem mesmo desenvolvermos a nível profissional... (...) porque simplesmente não dá... ... mas ninguém diz que daqui a uns anos eu não posso... não posso ir para investigação... mas... não sei sinceramente...</p> <p>(...) Eu se... eu conseguisse isso eu sentia-me uma pessoa muito realizada... mas a verdade é que a situação do país não me vai permitir isso e eu tenho a plena noção... a plena noção que se calhar tenho de criar uma vida estável primeiro e depois envergar por essa área ...</p> <p>(...) Acho... acho que mesmo que não estejamos na área de investigação... nós vamos estar... se trabalharmos uma área da psicologia vamos ter de estar a par... se queremos ser bons profissionais e saber o que é que se estuda no momento ou as conclusões a que se chegaram...</p>	<p>2º CICLO ECONOMIA</p> <p>Perspetivas investigação futura</p> <p>(...) na área do mestrado (...) ainda há muito... (...) para descobrir... Sim... É uma hipótese... quem sabe se a minha experiência possa servir para isso...</p> <p>(...) Eu responderia o mesmo... se houvesse essa oportunidade... mesmo ao nível da investigação teria todo o gosto e é uma coisa que... que me motiva bastante aqui... se não houvesse essa possibilidade... há todo um mercado por explorar também...</p> <p>(...) Eu acho que faz muito falta... faz muita falta... e um projeto... de alguém que está num projeto... não é fácil de conciliar se calhar mas... acho que o ver por dentro acho que é fundamental... (...) embora ache que estas áreas também precisam de importar conhecimento por exemplo de outras áreas... acho que... brinca-se muito... e brinca-se porque no fundo é o dinheiro... (...) É verdade não é... quer dizer... o que sustenta efetivamente estas áreas... é... são as outras áreas... porque... enfim... sobretudo financiamentos... e o dinheiro vem daí... quer queiramos... quer nos custe a aceitar ou não... e portanto acho que é... é preciso empresarializar um bocadinho esta área...</p> <p>(...) E acho que é um bocadinho por aí que tem de ir a investigação... empresa... what ever... mas... e acho que é por aí... não transformando se calhar num mercado agressivo que... que é inerente às outras áreas... mas efetivamente as pessoas têm de saber o que é que envolve fazer...</p>
<p>2º CICLO ANTROPOLOGIA</p> <p>(...) A expectativa académica existe sempre senão não existia objetivo nenhum em prosseguir em certos aspetos com os estudos. A perspetiva académica tem sempre de existir.</p>	<p>2º CICLO PSICOLOGIA</p> <p>(...) é numa perspetiva mesmo profissional não é académica, estou desejando acabar o curso e começar a trabalhar.</p> <p>(...) Sim</p> <p>(...) Eu acho que é uma mais-valia, [mas] sinceramente não faço ideia, não a tenho de parte mas também, quer dizer não sei, sinceramente.</p> <p>(...) Eu não me quero dedicar exclusivamente à investigação, mas acho que vou fazer muita investigação ao longo da vida, para perceber o que me aparece na vida na parte profissional.</p>	<p>(...) Eu acho que faz muito falta... faz muita falta... e um projeto... de alguém que está num projeto... não é fácil de conciliar se calhar mas... acho que o ver por dentro acho que é fundamental... (...) embora ache que estas áreas também precisam de importar conhecimento por exemplo de outras áreas... acho que... brinca-se muito... e brinca-se porque no fundo é o dinheiro... (...) É verdade não é... quer dizer... o que sustenta efetivamente estas áreas... é... são as outras áreas... porque... enfim... sobretudo financiamentos... e o dinheiro vem daí... quer queiramos... quer nos custe a aceitar ou não... e portanto acho que é... é preciso empresarializar um bocadinho esta área...</p> <p>(...) E acho que é um bocadinho por aí que tem de ir a investigação... empresa... what ever... mas... e acho que é por aí... não transformando se calhar num mercado agressivo que... que é inerente às outras áreas... mas efetivamente as pessoas têm de saber o que é que envolve fazer...</p>

A motivação dos estudantes para a investigação pode ser analisada à luz de uma oposição recorrente nos discursos dos estudantes dos três ciclos e cursos: “lá fora” / “cá dentro”. Esta oposição inclui de facto duas dimensões: por um lado opõe-se a “realidade” investigada “cá dentro” à realidade do mundo exterior à academia; por outro lado, opõe-se a investigação como prática académica à investigação no mundo profissional. Assim, a relação com a investigação e a motivação para a investigação não podem ser analisadas independentemente da experiência que os estudantes têm da investigação na academia assim como da percepção que têm da relação da investigação com a sua possível/futura prática profissional.

Estas duas dimensões podem ser ilustradas por duas citações de duas participantes de psicologia:

“(...) eu por exemplo cheguei a um determinado ponto que eu odiava a parte da investigação que é do género: mas isto não sai daqui, digam, lá fora, como é que as coisas funcionam lá fora, e o que é certo é se os professores nos dessem uma visão do que é que se passa lá fora ...Quer dizer, se elas nos incentivassem com o mundo lá fora, porque eu acho que nós também estamos, estávamos desde o início muito na expectativa do mundo lá fora...” (Psicologia, 2º ciclo)

“Quando vim para cá, quase parecia ...que eu disse: nunca na minha vida eu quero fazer investigação (...) mas mais uma vez hoje, chegando aqui, sinto que estou muito melhor preparada que muitos que não tiveram métodos e também vai ajudar na minha profissão e portanto eu acho que é um background muito importante e ... ok fazer investigação só por investigação ... mas se eu na minha prática encontro um fenómeno que não percebo eu tenho que investigá-lo necessariamente portanto eu acho que tudo aquilo que aprendemos, apesar de ser um bocadinho chato na altura, que é muito importante para a nossa prática.” (Psicologia 2º ciclo)

Em psicologia a investigação aparece como uma experiência recorrente (e insistente) no processo de aprendizagem e, simultaneamente, como uma dimensão relevante numa futura prática profissional exterior à academia.

Ao contrário desta posição, os estudantes de antropologia consideram que a sua experiência de investigação na universidade é limitada, opondo a experiência real do antropólogo (lá fora) aos exercícios e experiências limitadas de trabalho de campo (“cá dentro”):

“(...) eu acho que também mesmo no nosso curso é irmos para o campo, termos experiência de campo mesmo, porque nós precisamos dessa experiência, porque nós acabamos o nosso curso se queremos ir fazer um trabalho de campo e não temos experiência (...) é muito importante (...) ter experiência de campo e ter

experiência do que é que é irmos lá para fora e vermos as coisas na realidade, aplicarmos as teorias que nos foram dadas_(...)." (Antropologia, 1º ciclo)

Esta apreciação está diretamente ligada à percepção da antropologia enquanto prática profissional:

"Acho que a grande questão reside, (...), é enriquecedor a nível pessoal, mas não se consegue projetar ou perspetivar uma aplicação profissional, porque ... as valias que são dadas não são valorizadas a nível empresarial, no nível lá fora." (Antropologia, 1º ciclo)

Sobre estas valias:

"(...) mas por exemplo aquilo que acontece no nosso terceiro ano, nós temos a hipótese de escolher uma cadeira por semestre de outro curso, e eu sinto que nessa cadeira eu estou em vantagem, porque já tenho competências de análise e de pensamento crítico que outros alunos não têm" (Antropologia, 1º ciclo)

"A antropologia surge na academia_e a grande questão é como é que ela se afasta da academia para....não tem a ver com uma questão clínica como a vossa fechar um indivíduo ali num determinado espaço" (Antropologia, 2º ciclo: FG comum com Psicologia, 2º ciclo).

Para os estudantes de economia (2º ciclo, mestrados temáticos) esta relação tem contornos ainda diferentes. Por um lado, a investigação é olhada de forma relativamente abstrata, ela visa produzir "novos conhecimentos" (como pano de fundo está a "crise" e a crise do conhecimento em economia):

"(...) não vale a pena estarmos ainda a sonhar que as coisas vão voltar ao que eram... acho que não... cada vez mais é necessário... e acho que é transversal a todas as áreas... criar esse novo conhecimento... que é preciso fazer ... todas as áreas... na área económica... na área de recursos humanos... na área do desenvolvimento... em tudo... acho que entrámos aqui num paradigma que ainda ninguém sabe muito bem como é que isto vai acabar..." (Economia, 2º ciclo)

Por outro lado, a investigação que produz conhecimento é realizada na academia (cá dentro), e o objetivo primeiro destes estudantes é adquirirem este conhecimento para poder utilizá-lo na sua prática profissional (lá fora). Dito de forma enfática por um participante nos FG de economia:

"(...) eu acho que uma universidade tem que servir exatamente... ou serve ... exatamente para nos agregar conhecimento e para nós podermos explorar os professores também... acho que essa parte é importante... e sem dúvida... para mim

é a aquisição de novos conhecimentos... e que eu consiga depois relacioná-los com uma prática” (Economia, 2º ciclo)

A urgência está antes de mais na “socialização” do conhecimento produzido, como vimos no ponto anterior:

“(...) a criação de um grupo de trabalho... que ainda não foi apresentado... baseado numa experiência que eu vi ... em São Francisco... que é eles dentro da universidade... e evoluiu para instituto... Institute of Community and Civic Engagement... numa primeira fase aquilo era mais destinado aos alunos de mestrados, de licenciaturas... de qualquer licenciatura... e é uma forma de pôr esses alunos ... em experiências... neste caso... em associações, em projetos que estejam a ser realizados... eles fazem formações... portanto é um centro de Engagement... Engagement cívico no fundo... nós andamos a pensar nisso e isso seria mais uma... uma mais valia... acho que faz muita falta essa... (partilha) ... do conhecimento... É uma pena haver tanto conhecimento estagnado aqui... entre paredes... não é ?... fechado.” (Economia, 2º ciclo)

Carreira de Investigador

Desta análise sobre a motivação para a investigação, fazia parte também a análise da motivação dos estudantes de 2º e 3º ciclo para seguir uma carreira de investigador na academia.

Entre os participantes do 2º ciclo esta motivação não aparece explicitamente. Também aqui se encontram diferenças entre cursos associadas às expectativas quanto a saídas profissionais.

Para os estudantes de economia participantes nos FG, e como seria expectável face ao que atrás se referiu, a motivação de base está associada à prática profissional fora da academia. Ou porque se pretende:

- Aprofundar as competências profissionais: *“(...) sem dúvida todas as vezes que eu voltei a estudar foi porque eu queria saber mais sobre determinado tema ou assunto(...)” (Economia, 2ºciclo)*
- Ou para mudar de orientação profissão: *“Eu basicamente... já estava muito fechado sobre aquela visão demasiado corporate do mundo empresarial de onde eu tinha vindo e achei que era altura de abrir horizontes... achei que partir dentro da área para um patamar superior não era isso que me iria trazer o que eu procurava... podia ter ido para outro mestrado em gestão... algumas mudanças de vida também e vontade*

(...) digamos assim de querer mudar levaram-me para o mestrado em economia social” (Economia, 2º ciclo);

E quando se equaciona a possibilidade de fazer investigação a perspetiva destes estudantes aponta novamente para o exterior da academia: fazer da investigação uma prática profissional de âmbito empresarial, ainda que com as devidas precauções...

“(...) Eu responderia o mesmo... se houvesse essa oportunidade... mesmo ao nível da investigação teria todo o gosto e é uma coisa que... que me motiva bastante aqui... se não houvesse essa possibilidade... há todo um mercado por explorar também...”

“(...) e o dinheiro vem daí... quer queiramos... quer nos custe a aceitar ou não... e portanto acho que é... é preciso empresarializar um bocadinho esta área...”

“E acho que é um por aí que tem de ir a investigação... empresa..... whatever... mas... e acho que é por aí... não transformando se calhar num mercado agressivo que... que é inerente às outras áreas... ”

Recorde-se que entre os quatro estudantes de antropologia participantes no FG, três têm outras formações de 1º ciclo que não a antropologia. Em todos os casos, a opção pela inscrição no mestrado releva inicialmente da vontade de “abrir horizontes”. A perspetiva de uma atividade profissional associada à investigação em antropologia aparece como improvável, ainda que desejada.

“Que eu não senti falta na minha atividade, comecei numa área quase superficial diria, procurei e achei que a antropologia poderia me dar esse esse background, pronto e depois disto tenho tempo, tenho de facto possibilidades para o fazer financeiramente e agora profissionalmente também surgia, ...eu tenho alguma expectativa que isto me possa levar para um caminho ... portanto, que possa enriquecer a minha atividade e a partir daqui logo se vê ...” (Antropologia, 2º ciclo)

Mas, para além desta motivação inicial, o mestrado pode conduzir à investigação em contexto académico:

“Depois no ano passado, estava um bocado desagradada com o meu trabalho, (...) estava a precisar, mesmo intelectualmente, e tudo, de um estímulo (...) o objetivo inicial foi mesmo um escape intelectual porque o saber não ocupa lugar e era mesmo uma coisa que eu precisava e nesse especto preencheu completamente os requisitos. Com o andar do mestrado e com o tempo comecei a tentar conciliar as duas coisas, (...) tentar mesmo investigação e assim e agora estou um bocado lançada na tese (...) tive uma proposta para integrar um projeto,

(...) porque é um projeto internacional, dá sempre mais idoneidade a essa investigação e por isso é que eu também quis” (Antropologia 2º ciclo)

Perspetiva que eventualmente está no horizonte de uma estudante de antropologia do 1º ciclo, para quem existe a “esperança” de conseguir associar a sua formação a uma atividade profissional que lhe corresponda:

“(...) penso que a desvantagem do nosso curso é mesmo a empregabilidade. O positivo penso que pode ser que depois de acabada a licenciatura possa acontecer alguma coisa boa ...mas ... pronto tem que se ser irrealista” (Antropologia, 1º ciclo).

No caso do FG de 2º ciclo que reunia estudantes de antropologia e de psicologia, se a posição destes últimos é relativamente explicitada, no caso dos estudantes de antropologia, a pergunta sobre a possibilidade de uma carreira futura na investigação não resultou em respostas conclusivas para além da que acabámos de referir. É certo que “A expectativa académica existe sempre senão não existia objetivo nenhum em prosseguir em certos aspetos com os estudos (...)”, no entanto, as perspetivas quanto ao futuro não vão além das reflexões atrás apresentadas sobre as motivações para inscrição no mestrado.

Entre os estudantes de antropologia, serão reveladoras as respostas lacónicas, dos estudantes do 1º ciclo, à pergunta sobre se os projetos de futuro incluem a investigação,:

*“(...) eu gostava que incluísse
 (...) Pois é, mas entre o gostar e o...
 (...) É o desfasamento entre o gostar e vislumbrar não é? Gostar gostava, agora...”*

Entre os estudantes de psicologia a opção pelo mestrado está associada evidentemente à obrigatoriedade do mesmo para efeitos de prática profissional. Assim, para estes estudantes, a perspetiva profissional fora da academia aparece como um dado adquirido, não tendo surgido aqui a perspetiva de carreira académica de investigação ou docência. A formação profissional e sobretudo o interesse numa área específica, são as motivações dominantes para a opção por um ou outro curso de 2º ciclo.

“(...) como estávamos a dizer realmente nós temos de ter um mestrado para podermos exercer não é? Portanto a escolha deste mestrado em específico (...) comecei a conhecer outras áreas e (...) comecei a procurar alternativas e encontrei o mestrado (...) que seria uma coisa que teria a ver comigo e decidi fazer. Hoje em dia já vai sendo um mestrado que mesmo que tivesse outra formação de base se calhar era uma coisa que eu gostaria de fazer porque acho que é sempre bom enriquecermos o nosso conhecimento” (Psicologia, 2º ciclo).

"Então tentei ver quais as áreas da psicologia que mais me interessavam e foi quando eu vi este mestrado percebi imediatamente que era isto que queria e pronto foi, foi mesmo não pensar nas saídas profissionais mas simplesmente porque queria apostar naquilo que quero fazer e naquilo que gosto de fazer, (...) e pronto foi essa a razão" (Psicologia, 2º ciclo)

Quanto às perspetivas futuras a citação seguinte é clara:

"(...) é numa perspetiva mesmo profissional não é académica, estou desejando acabar o curso e começar a trabalhar" (2º ciclo, Psicologia)

Ainda que o interesse pela investigação se manifeste de diferentes formas nos três cursos, a motivação para a investigação aparece como relativamente secundária para estes estudantes quando refletem em termos de futuro.

No 1º ciclo, esta atitude parece estar associada ao percurso escolar e de vida dos estudantes que veem a investigação como uma etapa longínqua – *"(...) não... não tenho isso como primeiro plano no pensamento porque pronto... e então há outras situações que neste momento têm maior importância... (...) tenho a plena noção que se calhar tenho de criar uma vida estável primeiro e depois enveredar por essa área (...)"* (Psicologia, 1º ciclo) – ao contrário do que pode acontecer com estudantes mais velhos – *"(...) Sim, porque são pessoas mais velhas que voltaram, pessoas que já estiveram a estudar e voltaram, (...) uma situação diferente porque têm maior experiência de vida, ou seja, têm outra capacidade de olhar para as coisas de uma maneira que nós, por sermos jovens, não conseguimos ver neste momento; se calhar daqui a 10 anos conseguimos; e têm, e têm essa vontade de voltar a estudar e estão ali porque realmente acham que é importante prosseguir os estudos e estão interessados em fazer esse trabalho de investigação, (...)"* (Antropologia, 1º ciclo).

O 2º ciclo, para os estudantes (participantes neste estudo) parece ser antes de mais uma etapa no percurso profissional extra académico onde o conhecimento produzido pela investigação académica pode representar uma mais-valia em termos de realização pessoal e profissional.

A montante destas atitudes parece estar a perceção do mundo da investigação como um mundo de relativo difícil acesso e onde a estabilidade profissional não está assegurada.

Tabela 9. Universidade promove a motivação dos estudantes para a investigação?*

1º CICLO ANTROPOLOGIA	1º CICLO PSICOLOGIA	2º CICLO ECONOMIA
<p>(...) Da forma como está estruturada não, se nós até agora nunca entramos (...) no nosso próprio centro de investigação como é que nós podemos dizer que há promoção desse tipo de, não acho que se possa dizer isso.</p> <p>(...) Eu acho que também não nos dão assim muito conhecimento sobre essas coisas, contactam-nos mas, os centros de investigação normalmente até entram em contacto conosco via mail institucional quando é para pedir para fazermos inquéritos ou para participarmos nalguma coisa, mas nunca nos dizem olhem estamos a investigar isto, estamos a investigar aquilo, nunca temos conhecimento ao certo do que é que o CRIA anda a investigar aqui no ISCTE.</p> <p>(...) Eu tive que me expor muito até que alguém me respondesse. (...) porque nós estando a investigação tão pouco ligada ao nosso curso temos de insistir muito e temos de nos expor e por um lado é bom (...) Por um lado para mim foi ou seja, só no 3º ano, mesmo assim já é muito bom, mas só no 3º ano é que os meus professores perceberam o que é que me interessa e me ajudaram a chegar e não é que eles tenham isso como dever mas (...) Não porque eles não tenham vontade mas é uma parafernália de burocracia tão grande que quando estão a falar conosco é muito difícil darem-nos a atenção.</p> <p>(...) Sim é difícil os professores descobrirem aquilo que os alunos gostam mesmo se não falarmos com eles, porque os professores estão a dar as aulas e veem quem está interessado e quem não está interessado, quem está interessado é quem realmente quer fazer mais para além daquilo, há pessoas que estão tão desinteressadas que nota-se logo que estão ali só para fazerem a licenciatura (...) os professores também devem ficar um bocado desmotivados nesse aspeto,</p> <p>(...) Eu acho que aqui voltamos um bocadinho à história dos processos não é? Que dizer, a mim o que me motiva mais na investigação não é chaparem-me entre aspas o resultado final da investigação mas é o processo, (...) O que me motiva mais é conhecer o processo do que propriamente e acho que nós somos muito mais vezes confrontados justamente pelos seminários etc. etc. com o resultado final, a exposição de um resultado final e menos com os processos não é? Porque às vezes o que interessa mais é mesmo o processo, o que motiva, o que desperta é o processo não é?</p>	<p>Psicologia sim... acho que sim... Não tenho muito bem a noção da realidade dos outros cursos... no nosso sim...</p> <p>(...) a investigação pode estar muito articulada e os cursos podem estar muito bem articulados mas mesmo assim acho que falta ali qualquer coisa nesta articulação... porque a verdade é que os alunos não se interessam na mesma... isto é muito friamente e muito frontal mas...</p> <p>(...) É assim ... uma coisa que eu aprendi com a AIESEC que é onde eu tou a trabalhar... quando uma pessoa vai vender um projeto... às vezes... é preciso acreditar muito nele e... essa parte do acreditar passa para a outra pessoa... (...) e eu não estou a dizer que as pessoas que estão a fazer investigação não sentem... mas a verdade é que se calhar o meio de comunicação poderia ser diferente... quando uma pessoa se apresenta e diz eu faço isto é sempre diferente do que receber por mail... porque eu por mail muito honestamente às vezes faço delete porque às vezes são tantos que eu tenho de os selecionar e principalmente do e-mail do ISCTE... (...) acho que passa muito por acreditar e saber como comunicar aos alunos de uma maneira mais dinâmica... mais interativa... pronto... essa para mim é a maior questão...</p> <p>(...) mas o que eu tou a dizer é que a maior... quer dizer... mesmo que haja essa dinâmica eu não sei se... se... o cenário irá mudar muito... o que eu acho por exemplo... como tu estavas a dizer que os meios de comunicação podem ser melhorados e principalmente... por exemplo eu tive colegas do ano passado que eu falei do CIS e eles disseram "o que é isso?" pronto... essa parte de... ahm... haver uma maior divulgação... porque muitos dos nossos colegas se calhar não sabem que podem participar... (...) nós falamos sempre disso nas aulas pelo menos no primeiro ano falamos sempre disso mas o primeiro ano é sempre aquele ano de adaptação e muitas vezes as pessoas não dão muita importância a essas... a essa parte(...) e acho que essa constante divulgação do que é que o CIS pode fazer... mesmo nas aulas... mesmo no terceiro ano que os professores muitas vezes têm em mente que nós já estamos no terceiro ano e portanto já... já temos a obrigação de saber muitas coisas que se calhar não sabemos...</p> <p>(...) eu acho que as abordagens têm de ser diferentes para cada ano.</p> <p>(...) a abordagem tem de ser adaptada... (...) acho que tem de haver ... (...) tem de arranjar estratégias não é e se calhar até estudar como é que se pode fazer isso não sei se pronto... se calhar é o que estão a fazer... (...) no sentido de "ok no início faziam... participavam porque recebiam um crédito extra... mas agora já começam a participar porque tem vontade de participar...</p>	<p>(...) Até acho que devia vir de antes... (...) de chegarmos à facilidade... já nos devia ser incutida essa... porque a investigação é um bocadinho o desenvolvimento de espírito crítico sobre as coisas... e acho que isso já devia ser trabalhado...</p> <p>(...) eu acho que é assim... eu pelo menos dou aulas aos meus alunos... uma das coisas que eu notei... (...) acho extraordinário... (...) que se chega a uma licenciatura e não se tenha (...) qualquer espírito crítico... não se tenha aquela vontade de se ir à procura daquela... daquela coisa de... abrir um bocadinho o horizonte... e acho extraordinário que isso não exista não é... claro que não temos de copiar tudo aquilo que vem dos nórdicos mas... os miúdos quando chegam ao pré-escolar são colocados em frente à... aos coleguinhas digamos assim... para falar... Para lhes dar essa capacidade de começarem a falar... de começarem a discutir... e ouvir as críticas de... e acho que isso foi... (...) tem de começar cá de trás... aí não é um trabalho só das universidades... acho que é um trabalho que tem de vir... porque não é os programas puros e duros que... (...) eu por exemplo com os meus alunos eu vejo-me obrigado... a dar-lhes formação em soft skills... digamos assim ao invés de formação técnica... porque não vale a pena ir... se eles não sabem...</p>

* Esta questão não chegou a ser abordada diretamente no FG do 2º ciclo que reunia estudantes de Antropologia e de Psicologia.

As posições dos estudantes dos três cursos são substancialmente diferentes quando se pronunciam sobre se as estruturas universitárias promovem a motivação dos estudantes para a investigação.

Os estudantes de antropologia (1º ciclo) consideram que as estruturas universitárias não os motivam para a investigação:

"Da forma como está estruturada, não. Se nós até agora nunca entramos (...) no nosso próprio centro de investigação ..."

"(...) até entram em contacto connosco via mail institucional quando é para pedir para fazermos inquéritos ou para participarmos nalguma coisa, mas nunca nos dizem olhem estamos a investigar isto, estamos a investigar aquilo..."

"Eu tive que me expor muito até que alguém me respondesse (...) porque nós, estando a investigação tão pouco ligada ao nosso curso ..."

"Que dizer, a mim o que me motiva mais na investigação (...) é conhecer o processo do que propriamente ... e acho que nós somos muito mais vezes confrontados justamente pelos seminários etc. etc. com o resultado final, a exposição de um resultado final e menos com os processos não é?"

Os estudantes de psicologia, reconhecendo que o seu curso tem condições para motivar os estudantes para a investigação, lamentam sobretudo falhas na comunicação que impedem muitos estudantes de aproveitar as possibilidades de entrada na investigação que as estruturas institucionais permitem:

"(...) a investigação pode estar muito articulada e os cursos podem estar muito bem articulados mas mesmo assim acho que falta ali qualquer coisa nesta articulação... porque a verdade é que os alunos não se interessam na mesma... isto é muito friamente e muito frontal..."

"(...) acho que passa muito por acreditar e saber como comunicar aos alunos de uma maneira mais dinâmica... mais interativa... pronto... essa para mim é a maior questão..."

"(...) a abordagem tem de ser adaptada... (...) acho que tem de haver ... (...) tem de arranjar estratégias não é ... e se calhar até estudar como é que se pode fazer isso não sei se pronto... se calhar é o que estão a fazer... (...) no sentido de "ok no início faziam... participavam porque recebiam um crédito extra... mas agora já começam a participar porque têm vontade de participar..."

"(...) haver uma maior divulgação... porque muitos dos nossos colegas se calhar não sabem que podem participar..."

"(...) mas o que eu estou a dizer é que a maior... quer dizer... mesmo que haja essa dinâmica eu não sei se... se... o cenário irá mudar muito... o que eu acho por exemplo... como tu estavas a dizer que os meios de comunicação podem ser melhorados e principalmente".

No FG de economia esta questão foi tratada como sendo um problema "a montante" da universidade: na perspetiva destes estudantes a motivação para a investigação deve ser promovida em ciclos de ensino anteriores à universidade.

Os estudantes de (...) eu acho que é assim... eu pelo menos dou aulas aos meus alunos... uma das coisas que eu notei... (...) acho extraordinário... (...) que se chega a uma licenciatura e não se tenha (...) qualquer espírito crítico... não se tenha aquela vontade de se ir à procura daquela... (...) é... claro que não temos de copiar tudo aquilo que vem dos nórdicos mas... os miúdos quando chegam ao pré-escolar são colocados em frente à... aos coleguinhas digamos assim... para falar... Para lhes dar essa capacidade de começarem a falar... de começarem a discutir... e ouvir as críticas de (...) tem de começar cá de trás... aí não é um trabalho só das universidades... acho que é um trabalho que tem de vir... porque não é os programas puros e duros que... (...) eu por exemplo com os meus alunos eu vejo-me obrigado... a dar-lhes formação em soft skills... digamos assim, ao invés de formação técnica... porque não vale a pena ir... se eles não sabem...

O que nos remete para a questão de saber qual a perspetiva destes estudantes participantes nos FG sobre a motivação e o interesse dos seus colegas na investigação.

Tabela 10. Investigação – Motivações: Motivação de outros colegas.*

1º CICLO ANTROPOLOGIA	1º CICLO PSICOLOGIA	2º CICLO ECONOMIA
<p>(...) Acho que há pessoas que só querem mesmo fazer a licenciatura e ficarem por aqui e acho que há pessoas que querem ir mais longe e isso e querem tirar mestrado e querem prosseguir mais adiante nos estudos; (...) há uma grande diferenciação (...)</p> <p>(...) porque há 20 anos um jovem dizer aos pais eu não quero ir para a universidade eu quero começar a trabalhar era se calhar perfeitamente normal enquanto que agora (...) toda a gente vai para a universidade, não há outra escolha.</p> <p>(...) Eu tenho bastantes colegas que estão motivados e que gostavam de fazer investigação.</p> <p>(...) No pós laboral também há, depende (...) Sim porque são pessoas que voltaram, pessoas que já estiveram a estudar e voltaram, mas também tem, foi uma situação diferente porque tem maior experiência de vida, ou seja, tem outra capacidade de olhar para as coisas de uma maneira que nós por sermos jovens não conseguimos ver neste momento, se calhar daqui a 10 anos conseguimos, e tem, e tem essa vontade de voltar a estudar e estão ali porque realmente acham que é importante prosseguir os estudos e estão interessados em fazer esse trabalho de investigação, enquanto que há outras pessoas que (...) estão aqui para completar uma licenciatura e (...) ainda nem pensaram em tirar o mestrado ou pensam para que é que eu vou tirar um mestrado ou um doutoramento?</p> <p>(...) Eu penso também que há muitos dos meus colegas que estão a tirar esta licenciatura mas esta não era a escolha deles e isso também influencia muito, (...)</p>	<p>(...) Sinceramente... eu acho que a maior parte não... (...) se calhar estou a ser um bocado injusta mas eu acho que muitos dos nossos colegas andam mais para passar o tempo e para ter o curso do que propriamente focados... (...) acho que há extremos... (...) há muito pouca gente que está no meio... se calhar somos nós que estamos no meio...</p> <p>(...) Eu também acho que não estão muito interessados... Vê-se por este grupo focal...(...) Ninguém quis...</p> <p>(...) investigação pode estar muito articulada e os cursos podem estar muito bem articulados mas mesmo assim acho que falta ali qualquer coisa nesta articulação... porque a verdade é que os alunos não se interessam na mesma... isto é muito friamente e muito frontal mas...</p> <p>(...) por exemplo eu tive colegas do ano passado que eu falei do CIS e eles disseram "o que é isso?"</p>	<p>(...) posso dizer que no meu mestrado e com as pessoas com que eu falei são as mais velhas... mais interessadas por exemplo no doutoramento... ou no... num... num projeto de investigação do que as mais novas...(...) se calhar para fazer... não sei... para conhecer primeiro... para explorar primeiro... para amadurecer primeiro todas as ideias e o próprio sentido crítico e depois talvez...</p> <p>(...) mesmo essa... do que tu estás a falar da importância de um orientador... eu noto muito mais em pessoas mais velhas... e que já sabem aquilo bem... aquilo que querem fazer do que os mais novos que às vezes nem sabem... "ainda nem sei o tema... o orientador é a última coisa que me interessa"... portanto... eu notei isso... havia muita gente indecisa... por exemplo... na minha turma do mestrado quanto ao tema...</p>

* Esta questão não chegou a ser abordada diretamente no FG do 2º ciclo que reunia estudantes de Antropologia e de Psicologia.

Recordamos que, como afirmado no início deste texto, as conclusões sobre o interesse e a motivação dos estudantes para a investigação são baseadas num número restrito de casos. Elas têm sentido aqui, mas não podem ser lidas em termos frequenciais e menos ainda extrapoladas para a população dos estudantes do 1º e 2º ciclos dos três cursos.

Como afirmam os participantes nos FG que manifestaram grande interesse pela investigação, os seus pontos de vista não são necessariamente partilhados pelos seus colegas:

"(...) Sinceramente... eu acho que a maior parte (dos colegas) não... (...) acho que... há muito pouca gente que está no meio... se calhar somos nós que estamos no meio... mas eu acho que há muito pouca gente que... pelo menos é... é a minha perceção não sei se... se será... assim ou não..." (Psicologia, 1º ciclo)

"(...) Eu também acho que não estão muito interessados... Vê-se por este grupo focal...(...) Ninguém quis... (...) a verdade é que os alunos não se interessam na mesma... isto é muito friamente e muito frontal ..." (Psicologia, 1º ciclo)

"(...) Acho que há pessoas que só querem mesmo fazer a licenciatura e ficarem por aqui (...) Eu penso também que há muitos dos meus colegas que estão a tirar esta licenciatura mas esta não era a escolha deles e isso também influencia muito, ... (...) porque há 20 anos um jovem dizer aos pais eu não quero ir para a universidade eu quero começar a trabalhar era se calhar perfeitamente normal enquanto que agora (...) Eu tenho bastantes colegas que estão motivados e que gostavam de fazer investigação. (...) No pós laboral também há, depende (...) Sim porque são pessoas que voltaram, pessoas que já estiveram a estudar e voltaram, (...) enquanto que há outras pessoas que (...) estão aqui para completar uma licenciatura e (...) ainda nem pensaram em tirar o mestrado ou pensam para que é que eu vou tirar um mestrado ou um doutoramento?" (Antropologia, 2º ciclo)

Esta mesma avaliação de uma diferença na relação com a investigação entre estudantes mais novos e mais velhos reaparece no FG com estudantes de economia:

"(...) posso dizer que no meu mestrado e com as pessoas com que eu falei são as mais velhas... mais interessadas por exemplo no doutoramento... ou ... num projeto de investigação do que as mais novas...(...) [estas] para conhecer primeiro... para explorar primeiro... para amadurecer primeiro todas as ideias e o próprio sentido crítico e depois talvez..."

"(...) eu noto muito mais em pessoas mais velhas... e que já sabem bem... aquilo que querem fazer do que os mais novos que às vezes nem sabem... "ainda nem sei o tema... o orientador é a última coisa que me interessa"

2.3.2. Vantagens e desvantagens da integração I&E: avaliação das práticas de integração entre ensino e investigação

2.3.2.1. Vantagens e desvantagens da integração da investigação no ensino

No caso do 1º e do 2º ciclo a relação entre ensino e investigação foi abordada a partir das experiências que os estudantes têm da integração da investigação no ensino e a avaliação que fazem desta integração em termos de aprendizagem.

Tabela 11. Vantagens e desvantagens do contacto/experiência com a investigação.

1º CICLO ANTROPOLOGIA	1º CICLO PSICOLOGIA	2º CICLO ECONOMIA
<p>Quando o professor integra no ensino a sua própria experiência de investigador</p> <p>(...) Estamos aqui três anos a tirar uma licenciatura e depois a empregabilidade pode não ser muito boa, mas é uma forma de nos inspirar também, não é?</p> <p>(...) Para mim pelo menos sentimos que há ali um contacto com o que se passa, não só, não só o que o professor fez, mas como é que fez e as dificuldades que teve.</p> <p>(...) Sim, além de ser interessante ao dar-nos a conhecer o trabalho que eles fazem até pode ser uma ajuda futura para nós, porque se nós daqui a dois anos quisermos trabalhar sobre uma coisa e sabermos que tivemos um professor que tratou de uma coisa parecida, nós podemos, sei lá, mandar um mail ou ir falar com o professor e dizer olhe eu estou com dificuldades nisto, sei que o professor esteve a fazer trabalho de campo neste contexto ou sobre este tema quais é que são as ajudas que poderia dar ou a que métodos é que recorreu? É uma ajuda para nós participar em investigações.</p> <p>(...) Mas eu penso que seja importante integrarmos esses projetos porque assim ganhamos experiência para quando quisermos ir fazer os nossos próprios projetos, pelo menos eu falo por mim não tenho experiência nenhuma, também sei que tenho 20 anos mas acho que é uma coisa importante se conseguisse entrar na licenciatura ou no mestrado e conseguisse entrar numa equipa de investigação e fazer qualquer coisa, sim, por muito pequena que fosse acho que era importante, para a minha formação.</p> <p>Trabalho no centro de investigação (...) [motivou] Imenso, ...porque está ligado de alguma forma à minha área de interesse, ... e a partir daí fui também a Salamanca ... por convite da pessoa que me contratou no centro, em termos dos tópicos de investigação compreendi o que é que está a ser feito em várias linhas de certas ciências sociais ... e em termos de contactos foi ótimo e continua a ser (...)</p>	<p>Quando o professor integra no ensino a sua própria experiência de investigador</p> <p>(...) os exemplos que os próprios professores dão quer de investigações que eles já tenham feito...ou... que eles já tenham... que eles já tenham realizado podem-nos ajudar a nós alunos a pensar sobre o assunto... olha temos este caso agora pense sobre o assunto... por exemplo... agora estamos a trabalhar isso... (...) em que nos dão um caso e dizem... agora pense sobre o assunto e como é que vocês acham que seria a solução e pronto... isso é bom porque acaba por nos deixar a pensar na matéria que já foi dada... tentamos consolidar e tentamos nós próprios arranjar um caminho para arranjar uma solução... pode até não haver uma solução exata... mas faz-nos pensar... faz-nos querer chegar a algum lado... (...)</p> <p>(...) Eu acho que é bastante importante... Eu acho que é mesmo muito vantajoso quer para... (...) o próprio professor ou para o próprio investigador e para nós enquanto... (...) alunos e futuros profissionais... principalmente... se referirmos o facto de estarmos no terceiro ano (...) nada melhor do que o contacto da investigação para saber se (...) é este o ramo da investigação que queremos seguir e... (...) os professores despertam... podem despertar aquele interesse mas não nós podemos... incutir... não nos podem obrigar ou... ou...P1: Não podem fazer por nós...P2: Exatamente... Temos de ser nós também... já estamos na faculdade...</p> <p>(...) Acho que não há desvantagens... vantagens tanto para (...) os alunos como para os professores... se calhar mais para nós do que para eles...</p> <p>(...) a prática... essa é a maior vantagem... É nós percebermos como conseguimos pôr a coisas em prática... Eu acho excelente quando incluem as investigações que estão a fazer numa... nas aulas porque aí nós temos mesmo contacto ou... eu gosto muito desta expressão... um pseudocontacto...com a realidade e... e com o que é mesmo feito.</p>	<p>Quando o professor integra no ensino a sua própria experiência de investigador</p> <p>(...) os professores dado... dado a experiência deles... a idade... claro... o desenvolvimento foi sempre muito virado para África não é ... eu senti muito isso... e eu confesso a desilusão por esta questão...</p> <p>(...) Isso tem sempre o seu lado bom mais uma vez... mas... se se foca muito naquela experiência não ajuda de todo...sim... Esta questão relativamente ao meu mestrado... esta questão de África também lá esta muito pela ligação lusófona... etc... e às vezes ignoramos por exemplo... o que é que se faz aqui ao lado em Espanha? (...) não haver esse abrir de horizontes... se a pessoa não for à procura... mas é o que eu digo... o tempo de aulas também é... digamos que é curto e acho que também temos de ser nós a fazer...(...) Também se não formos nós a fazer esse trabalho... é que maior parte do conhecimento que obtive foi por trabalho meu que não o teria feito também se não tivesse esse... as aulas... como é óbvio...</p> <p>(...) Eu acho que pode trazer muitas vantagens... eles podem falar na primeira pessoa não é... agora acho que é preciso... quando é essa questão de... da experiência... eu acho que é super importante eles serem meramente académicos... mas depois acho que no que diz respeito ao ser... à academia... à passagem de conceitos... acho que aí...(...) Diferentes perspetivas... percebemos que...</p> <p>(...) eu não senti muito no meu mestrado... nem senti muito uma colocação... muito vinculada em determinado país ou num determinado conceito... ou numa determinada teoria... (...) e os respetivos professores têm muita experiência (...) relativamente ao... os professores em termos de investigação nunca senti esta questão do se posicionarem só numa determinada perspetiva ou querem ver as coisas só... só aceitarem determinados pontos de vista... ou ser difícil levá-los a discutir determinada questão... isso eu nunca senti... Antes pelo contrário foram apresentadas várias perspetivas... como foram apresentadas várias questões... foram me apresentadas mesmo pela variedade de colegas diferentes posições no mercado... ou para aquela questão... portanto eu isso não senti... mas...(...)</p>

Tabela 11. (cont.) Vantagens e desvantagens do contacto/experiência com a investigação.

<p>Trabalho no centro de investigação</p>	<p>Participar em investigações</p>	<p>Quando professor integra no ensino a sua própria experiência de investigador</p>
<p>(...) Vantagens, primeiro, eu por exemplo este 2º semestre estou a planear fazer um intercâmbio... mas isto é só um exemplo que é mínimo (...) entretanto a entidade que dá a bolsa do intercâmbio já não tem acordos com essa universidade, e eu recorri aos contactos que fiz no curso especialmente com docentes e perguntei-lhes para esta área específica do meu interesse como o que é que me recomendariam? Que universidade é que me recomendariam? E deram-me universidades, deram-me contactos e, ou seja, em termos de investigação não posso dizer que eu tive um conhecimento profundo da investigação [Mas contribuiu] para a minha aprendizagem e para lançar-me para um mestrado ... e lançou-me também para eu conseguir no futuro... possivelmente fazer uma contribuição ... [e em termos profissionais, no futuro] ... não sei, isto são, não são sonhos porque não sou pessimista e não faz mal se não se realizarem mas tanto posso ser inserida numa equipa de investigação particular ... como, não sei, não sei exatamente o quê mas sei que me deu uma perspetiva muito mais ampla de uma área da qual eu não sei e não tenho nenhum contacto no meu curso</p> <p>(...) Eu acho que quanto mais nós progredimos no curso mais contacto direto deveríamos ter (...) porque eu até percebo a visão que nós estamos no 1º ano da licenciatura se calhar esse contacto direto seja se calhar muito precoce ou muito preliminar e quanto mais vamos avançando acho que mais devemos ter contacto com essas investigações e a forma como elas são feitas e os temas sobre as quais elas focam</p> <p>SUJEITO D – Sim mas olha uma coisa, eu acho que devia ser opção de escolha ou (...) poder escolher isso da investigação ou se não quisesse pronto não escolhia e fazia outras coisas,</p> <p>SUJEITO F – a investigação tem um valor pedagógico ou seja, a investigação deve ser trazida gradualmente (...) mas o valor pedagógico da investigação pode ser uma motivação e pode ajudar é isso que eu chamo de valor pedagógico é ajuda a perceber e a conhecer uma série de coisas, tem de ser gradualmente (...) quando se fala em valor pedagógico fala-se em trazer, (...) os professores falarem da sua investigação (...) começando a relacionar, relacionando matérias dadas (...)</p>	<p>(...) já houve vários exemplos disso... Os que eu tenho mais presentes ainda são os de psicologia social... competências académicas acho que são os exemplos mais óbvios que a investigação nos pode ajudar a consolidar (...) e depois por exemplo uma pessoa que não se sintia muito motivada (...) a prática ajuda a aprender de uma outra maneira a mesma coisa</p> <p>que esse próprio contacto que nós temos com a investigação... (...) a investigação é feita também noutros contextos e com outras pessoas... a nível de competências (...) pessoais mais no sentido em que faz-nos ter contacto com outras pessoas e saber como havemos de ter esse contacto com pessoas... (...) porque lá está muitas vezes a investigação não é... não é muito bem vista... (...) "ah ok lá vem eles da investigação" e portanto... (...) avaliarem-me... fazerem-me teste... e não sei quê... portanto... acho que também há sempre aquele... aquela espécie de estigma (...) e o facto de termos contacto e (...) para nós poderemos saber como é que havemos de abordar o caso de outra forma e ganharmos esse tipo de conhecimentos e competências que vão ser aplicadas mais tarde quando nós entrarmos mesmo no mercado e acho que isso (...) é bastante importante...</p> <p>só para fazer ponte com esta pergunta... é que mais uma vez o nosso curso é um pouco limitativo ao nível de estágios (...) e a investigação acho que é uma boa maneira de nos pôr a par daquilo que se (...) da realidade do mercado de trabalho... (...) chegar até às pessoas ou até às organizações ou até às empresas... famílias</p> <p>(...) Desenvolve algumas competências que são necessárias para... para... para o mercado de trabalho... competências não são profissionais como pessoais...</p>	<p>(...) Eu acho que houve professores que foram essenciais... porque têm um... a postura deles é muito crítica face... e... formulam pensamentos totalmente subversivos... e... é super interessante acompanhar... mas acho que faz parte do professor também... e acho que há um bocadinho de... há uns mais... não sei... mas eu acho que apanhei um pouco... um pouco dos dois... não sei...</p> <p>(...) eu queria só acrescentar uma coisa... se calhar os meus colegas... os dois... têm uma capacidade muito mais crítica (...) do que eu... Eu não tenho experiência naquela área... não é que eu... (...) não tenha uma perspetiva... mas a verdade é que eu não tenho bem formulada ...</p> <p>(...) Mas eu também não... ou seja eu não tenho experiência (...) mas eu sei porque é que vim para o mestrado e eu queria muito trabalhar nesta área no meu país... que tem determinadas características e que foi pouco discutido (...) ou seja tive uma ano todo... "é agora... é agora" e nunca era... e isso criou-me... (...) Isso porque as realidades muitas vezes... nós podemos lá ir buscar conhecimento e boas práticas... mas as realidades muitas vezes são diferentes... (...) É óbvio que a ideia pode ser explorada... mas a importação direta... digamos assim... não... quase impossível... depende muito das coisas e portanto</p> <p>(...) O professor A (...) mas é de uma riqueza essa informação que o professor passou que é...</p> <p>(...) tive a questão dos anglo-saxónicos... dos continentais... portanto dos três...</p> <p>(...) Eu foi com uma das coisas que me debati mais porque venho de uma área em que é tudo muito certinho...</p> <p>(...) Portanto a diversidade de opiniões e de perspetivas quanto a uma matéria é uma delas (vantagens) acho que nunca... nunca é de mais várias perspetivas sobre o mesmo tema permite... não ver assim... mas assim... (a participante faz um gesto com as mãos como algo pequeno e depois amplia esse espaço)... essa era uma das que eu destacaria...</p>

Tabela 11. (cont.) Vantagens e desvantagens do contacto/experiência com a investigação.

Trabalho no centro de investigação	Participar em investigações	Quando professor integra no ensino a sua própria experiência de investigador
<p>Mas olha uma coisa eu acho que os professores podem fazer essas relações para darem umas luzes aos alunos daquilo que fizeram e depois no 3º ano podia haver essa opção como temos as outras optativas e os alunos que realmente quisessem escolher uma optativa mais vocacionada para a investigação poderiam escolher (...) e os que não quisessem não escolhiam, ...</p> <p>2º CICLO</p> <p>(...) Sim, independentemente dos cursos serem mais práticos ou mais teóricos aprender a investigar é sempre fundamental.</p> <p>(...) Estar sempre inerente metodologia</p> <p>(...) O ensino e a investigação tem de se estar sempre, o ensino e a investigação tem de se estar sempre a contaminar.</p> <p>(...) Tem de ser um derrame contributivo porque há trabalhos acessórios que devem ser feitos de facto para conhecer os terrenos, pessoas que estejam no início das tarefas.</p> <p>(...) Tem de ser progressivo numa certa escala</p> <p>(...) Com alguma formação.</p>	<p>(...) Até acho que nos ajuda também na questão da resiliência...Porque por exemplo... ahm... na altura em que eu andei a fazer as entrevistas eu recebi muito não e... e no início foi muito frustrante... mas depois ao fim de uns cinco não eu, pensem bem...(...) Eu já percebi que isto... o defeito não é meu são mesmo as pessoas que não querem colaborar e portanto isso ajuda... também a criar essas... ahm... essas autodefesas...</p> <p>2º CICLO</p> <p>[a investigação deve ter um lugar central no ensino universitário]</p> <p>(...) Sim, é evidente.</p> <p>[em relação ao que ainda podia ser feito (...) na psicologia].</p> <p>(...) Mais nada.</p> <p>(...) Cheguei a um determinado ponto que odiava a parte da investigação que é do género: mas isto não sai daqui... digam como é lá fora, como é que as coisas funcionam lá fora? ...Quando vim para cá tanto fui bombardeada com investigação que eu disse nunca na minha vida eu quero fazer investigação porque não era aquilo que esperava da psicologia...(...).</p>	<p>Quando professor integra no ensino a sua própria experiência de investigador</p> <p>(...) para mim foi ligar... foi ligar um pouco os meus interesses com o que havia e consegui descobrir que existem mil e uma coisas que se podem... que se podem ligar... (...) que se podem ligar e criar... e fazer nascer bons projetos... (...) encontrei artigos excelentes... e coloquei de parte os artigos da área e foi buscar os artigos ...que se aplicavam efetivamente naquilo que eu queria e portanto... esse abrir de horizontes... de novas práticas... do que se faz noutras áreas... é... e que podem ser ali adequados sem dúvida... sem dúvida...</p> <p>(...) não eu também acho essa ligação... mas eu acho que essa ligação é muito... eu acho que é percebida por nós... mas no computo geral... depois de todas as cadeiras não sei se haverá... eu pelo menos fiquei um bocadinho com essa sensação... essa ligação com os nossos interesses e como é que essas coisas se podem ligar umas às outras... depois parece que as cadeiras são tudo coisas dispersas umas das outras... não é? não há parece que o envolvimento dos professores todos... isto é... é um mestrado nesta área e há esta ligação entre todas as cadeiras e que tudo isto vos vai ajudar para depois vocês escreverem a vossa própria investigação... a vossa tese... parece que são coisas todas dispersas e depois cabe-nos a nós construir todas essas... essas...</p> <p>(...) Lá está tem o seu lado bom e o seu lado mau...</p> <p>(...) se a pessoa for uma pessoa de se perder e andar ali a... é mau... se for uma pessoa que até vai buscar um bocadinho a cada um consegue... lá está... e no nosso mestrado temos visões completamente diferentes...</p>

Todos os participantes de todos os cursos e ciclos enumeraram mais vantagens do que desvantagens da integração da investigação no ensino.

São os estudantes de psicologia, com mais contacto com a investigação que especificam o tipo de vantagens que o contacto com a investigação lhes proporciona:

- Desenvolvimento do pensamento e do espírito crítico dos estudantes: *"(...) os exemplos que os próprios professores dão (...) poderem-nos ajudar a nós alunos a pensar sobre o assunto... (...) isso é bom porque acaba por nos deixar a pensar na matéria que já foi dada... tentamos consolidar e tentamos nós próprios arranjar um caminho para arranjar uma solução... pode até não haver uma solução exata... mas faz-nos pensar(...)"* (Psicologia, 1º Ciclo)

- Promove competências profissionais e científicas e também promove competências pessoais: *"Desenvolve algumas competências que são necessárias para o mercado de trabalho... competências não só profissionais como pessoais..."*(Psicologia, 1º ciclo)

- Motiva os estudantes para a aprendizagem: *"(...) Eu acho excelente quando incluem as investigações que estão a fazer nas aulas porque aí nós temos mesmo contacto ou... eu gosto muito desta expressão... um pseudocontacto...com a realidade e... e com o que é mesmo feito e... essa para mim é a maior vantagem e depois também... lá está é o despertar do interesse e quem sabe mais tarde nós podemos fazer alguma coisa... e temos uma ideia base basicamente é isto (...) deixa uma pessoa muito mais motivada... e mais interessada (...)"* (Psicologia, 1º ciclo)

- É um fator importante na orientação dos estudantes ao longo do seu percurso académico:*"(...) nada melhor do que o contacto da investigação para saber se (...) é este o ramo da investigação que queremos seguir e... (...) os professores despertam... podem despertar aquele interesse mas não nos podem... incutir... não nos podem obrigar ou... (...) Não podem fazer por nós."*

A única desvantagem apresentada pelos estudantes de psicologia é o "excesso" de unidades curriculares metodológicas associadas ao treino da investigação.

Também os estudantes de antropologia do 1º ciclo reconhecem as vantagens do contacto com a investigação, ainda que as não especifiquem como o fazem os estudantes de psicologia.

A apresentação de investigações pelos docentes *"(...) é uma forma de nos inspirar , há ali um contacto com o que se passa, tem valor pedagógico ...pode ser uma motivação"*.

A única estudante que tem experiência de trabalho na unidade de investigação (participação na organização de curso) acrescenta que *"(...) contribuiu para a minha aprendizagem e para lançar-me para um mestrado ... e lançou-me também para eu*

conseguir no futuro... possivelmente fazer uma contribuição [motivou] – Imenso, ...porque está ligado de alguma forma à minha área de interesse e em termos de contactos foi ótimo e continua a ser deu uma perspetiva muito mais ampla de uma área da qual ... não tenho nenhum contacto no meu curso”.

Estes estudantes insistem na necessidade de desenvolver o contacto com a investigação ainda que reconheçam a dificuldade de compatibilizar a participação ou mesmo o treino de trabalho de campo com a estrutura curricular do 1º ciclo.

Reconhecendo a dificuldade de articulação de uma formação “teórica” sólida necessária ao trabalho de campo, com a experiência deste trabalho, insistem sobretudo na implementação de um contacto progressivo ao longo do percurso académico:

“(...) Eu acho que (...), num dado momento da aprendizagem sim, acho que no início depende da contextualização de cada aluno”.

“(...) Depende da profundidade das investigações porque eu conheço alguns colegas de sociologia que fazem muita investigação durante especialmente a partir do 2º ano no curso deles mas é investigação que requer menos permanência e contam com fontes secundárias enquanto nós temos de ter contacto direto e acho que às vezes é esse o problema que exige mais tempo mas acho que era importante”.

“(...) Eu penso que também fosse importante nesta fase em que nós estamos a acabar a licenciatura e estamos interessados numa certa área mas também não sabemos para onde ir... isso pelo menos está acontecer comigo eu estou interessada numa área mas não sei para que mestrado é que hei de ir porque também não vejo respostas quanto a isso... ter contacto com a investigação para saber o que está a ser feito iria ajudar bastante”.

“(...) Eu acho que na verdade há aqui dois momentos em termos da importância da investigação no nosso curso, um é que nós na 1ª fase somos confrontados com a importância de investigação a nível de, em termos pedagógicos (...) porque aquilo que nós estudamos são investigações, nós lemos investigações, nós lemos resultados de investigações é o que nós passamos a vida a ler (...) a participação a aprendizagem da investigação é então colocada numa 2ª fase, numa 1ª fase tu estás a ler investigação e numa 2ª fase estarias a participar em investigações”.

No 2º ciclo de antropologia e de psicologia voltamos a encontrar as perspetivas do 1º ciclo: no caso de psicologia o contacto com a investigação é uma realidade e as vantagens são evidentes, no caso de antropologia a perspetiva centra-se principalmente nas formas que poderia assumir este contacto ao longo do currículo.

Quanto aos estudantes de 2º ciclo de Economia a principal qualidade dos cursos de mestrado, que pode ser simultaneamente uma vantagem e uma desvantagem, é a diversidade de experiências de investigação e de perspetivas apresentadas.

A desvantagem é realçada quando as áreas de investigação tratadas não correspondem àquelas que mais interessam os estudantes, ou quando esta diversidade dificulta a passagem para a fase de construção de um trabalho próprio de dissertação.

As vantagens realçadas são a riqueza da informação disponibilizada, a amplificação do conhecimento e a descoberta de novas áreas e perspetivas sobre os temas tratados.

2.3.2.2. A integração da investigação no ensino para os estudantes do 3º ciclo de antropologia e de psicologia

Os estudantes do 3º ciclo têm, como é normal, uma relação muito diferente com a investigação relativamente aos estudantes dos dois ciclos anteriores. Optámos assim por destacar a análise dos debates no FG do 3º ciclo, que reuniu psicólogos e antropólogos, no que diz respeito às questões tratadas até agora. Nos últimos dois pontos sobre os fatores limitadores da integração entre investigação e ensino e sobre as propostas para melhorar esta relação, analisaremos conjuntamente os três ciclos.

A questão do conceito ou do entendimento sobre o que é a integração entre investigação e ensino só foi abordada diretamente neste FG de 3º ciclo.

Emergiram da discussão três conceções distintas:

A investigação é indissociável do ensino, ou seja, a investigação académica não pode ser concebida sem o ensino enquanto formação de futuros investigadores.

Esta questão foi colocada a propósito da separação ou não das funções entre docente e investigador e distinguiram-se aqui duas posições:

A primeira, a afirmação da indissociabilidade entre ensino e investigação é válida qualquer que seja o grau de ensino considerado, isto é, os docentes, em qualquer grau de ensino, devem também ser investigadores;

A segunda relativiza esta afirmação considerando que um docente deve ter necessariamente conhecimento do que é a investigação na sua área, mas não tem obrigatoriamente que ser investigador.

Uma terceira posição defende que a investigação e o ensino são duas áreas independentes, pelo menos quando olhadas do ponto de vista do investigador: isto é, um investigador não tem que ser professor e deveria poder dedicar-se exclusivamente à

investigação, num domínio especializado, admitindo-se, em lugar da docência, a orientação de estudantes em pós-graduação.

Assim, ensino e investigação aparecem de alguma forma como elementos de uma relação assimétrica que assume contornos diferentes consoante a perspetiva considerada, a da investigação ou a da docência.

Tabela 12. Integração I&E – 3º ciclo: Motivação para fazer 3º ciclo

<p>PSICOLOGIA</p> <p>B: No meu caso foi porque é o passo natural para fazer investigação na minha área, eu já fazia investigação e para continuar a fazer investigação em muitos projetos tem que se ter doutoramento e como o que eu quero mesmo é fazer investigação faz todo o sentido prosseguir para doutoramento (...). No meu caso o objetivo é fazer a carreira de investigação que não tem necessariamente ter de estar ligada ao ensino (...).mas existe pelo menos esta ideia de que eu pelo menos para fazer investigação também tenho de lecionar, por isso no meu caso não tem de ser isso(...).eu não quero (...).cadeiras em que não sou especialista ou que são muito gerais, (...) como doutorado devo partilhar conhecimento mas devo partilhar aquele conhecimento em que eu sou especialista e (...) isso pode ser feito no âmbito de uma orientação por exemplo.</p> <p>C: Pois no meu caso, quando terminei o curso fui trabalhar, (...) fui trabalhar para uma instituição e o que eu sentia de alguma forma na instituição onde eu trabalhava (...) é de facto aquilo que estamos aqui a falar, é muito o fazer e pouco o refletir, pouco o investigar e muitas vezes não há o cuidado de se avaliar e se as intervenções que estão a ser feitas são bem-feitas e as pessoas dizem que não tem tempo e muitas vezes não são muito cuidadosas e o que eu senti (...) que era preciso estudar melhor os mecanismos e aquilo que nos levava a fazer as coisas não é? Porque não basta agarrar num guia e aplica-lo independentemente da população alvo (...) foi um pouco esta inquietação que me trouxe à investigação, portanto decidi investigar sobre uma parte da população que eu atndia, (...)perceber um pouco e perceber melhor aquilo que foi a reflexão que fui fazendo, daquilo que fui aprendendo com estas pessoas não é? (...)</p>	<p>ANTROPOLOGIA</p> <p>D: (...) eu partilho em larga medida... eu percebo essa questão de ser especialista e não ser especialista do que é que é um especialista, (...) eu gostava muito de poder viver da investigação de conseguir e da docência, porque vejo a docência como a transmissão do conhecimento, da análise, da elaboração de novos pontos de partida e depois transmitir esses novos pontos de partida, (...) eu tenho bastantes campos de interesse e sim a investigação seria uma coisa que me permitia ou que me permitiu, ou que me poderia permitir, está a permitir até agora, não sei como é que vai ser, mas debruçar-me sobre aquilo que me interessa, apesar de ter de seguir um caminho, mas vou ter uma margem para ser eu a decidir, o que é que eu quero ter, que informação é que eu quero ter, quais é que são os assuntos e quais é que são as perspetivas.</p> <p>A: (...) A minha experiência serve para alguma coisa, ... eu comecei por estudar antropologia na licenciatura, tinha vivido na Índia, (...)em Moçambique, (...) Tinha uma paixão por África, pensava eu que poderia voltar não é? Depois as coisas funcionam, funcionam de outra maneira e (...) há sempre linhas de fundo, por relação ao interesse que é o nosso, depois acabei por entrar para trabalhar no Estado para poder estudar e pagar e estudei à noite não é? Comecei antropologia a licenciatura no horário pós laboral e depois desenvolvi ... outros temas de interesse que tenho neste momento, (...)</p>
<p>Como surge interesse pela investigação:</p> <p>C: (...) foi trabalhar num serviço ... o objetivo era dar apoio a essas pessoas e o que eu fui percebendo, ... através das narrativas das pessoas, ... é que .há aqui uma questão que tem a ver com estigmas que estas pessoas são alvo e que ao internalizarem esse estigma isso tem um efeito muito importante na falta de depois de capacidade de terem acesso às oportunidades sociais, no fundo tendo um impacte negativo na sua qualidade de vida. (...) e o facto de sentir que não havia estudos que ajudassem a perceber melhor este fenómeno, e intervir melhor nesta questão que me trouxe de facto ... ao doutoramento, (...) eu percebo mais uma vez que é de extrema relevância social, não é, os temas que tem aqui colocado em cima da mesa e que de facto ... acho que se podem perfeitamente e devem não só estas como muitas outras investigações, serem integradas no ensino. (...) portanto, estou a falar disto porque penso que é importante não só informar, como também consciencializar as pessoas para determinadas áreas que, que eu acho que muitas vezes o ensino, digamos que mais tradicional não toca nestas áreas. (...)</p> <p>B: Sim eu posso falar um bocadito da minha experiência porque por acaso foi por causa do professor que eu comecei a fazer investigação, um professor que falou que deu matéria que eu já devia ter dado no 3º ano ... dei mas à qual eu não prestei atenção nenhuma....porque a forma como o professor a dava não era propriamente apelativa ..e depois voltei a dar parte da matéria com um professor diferente que por acaso fazia investigação, é um bom professor e um bom investigador e foi totalmente diferente (...). Sim ao nível do mestrado e foi a partir daí que eu quis fazer investigação porque ele conseguiu juntar duas componentes que eu acho ...são muito importante para uma pessoa estar motivada para fazer investigação, uma, era análise critica e aprendermos competências de análise critica, reflexão critica a outra é relacionada com a curiosidade mas é a curiosidade relacionada com o mundo, no sentido em que não é uma curiosidade básica ou pura.</p>	<p>Como surge interesse pela investigação:</p> <p>D: Eu não queria trabalhar essencialmente, e a investigação acabou por, (...) eu não consigo imaginar efetivamente um trabalho destes balizado...Ou institucionalizado (...) Não, mas interessa-me, interessa-me, tenho muitas coisas que gostava de reformular porque gosto (...) [] acabei por fazer uma tese e acabei por estar a fazer trabalho de campo, (...) é claro que eu acho que há coisas que tem de ser institucionalizadas e (...) foi esta vontade de perceber também como é que estas coisas funcionam...Comecei a investigar e daí passei para os campos de refugiados.</p> <p>A: (...) vim de África, fiz a licenciatura andei encantado, foi um encantamento a licenciatura (...) e depois acabei a licenciatura e pensei em fazer o mestrado, e (...) havia um grupo no ICS ... que se tinha formado sobre a questão das drogas, e convidaram-me (...) A certa altura estava num serviço, (...) e as pessoas não sabiam muito bem o que fazer com um antropólogo não é? (...) e a certa altura a hipótese que houve foi, um acordo com o serviço onde eu trabalhava, (...) e uma universidade, o ICS, ... eu vinha para o ICS, mas obrigava-me a investigar ... em temas de importância para o serviço. (...) Portanto ... eu tenho vantagem, tive a vantagem de estar na instituição ... Voltei para a instituição preciso de por comida em cima da mesa, (...)</p>

Tabela 13. Integração I&E – 3º ciclo: Relação entre investigação e ensino

<p>ANTROPOLOGIA</p> <p>A: (...) agora, para se chegar concretamente à questão do ensino e da investigação de um ponto de vista ideal de um ponto de vista ideal sim, um investigador deveria ensinar, embora em Portugal haja uma confusão, aliás na academia inteira um bom investigador é um bom professor e é errado, não é verdade não é? Pessoas que são excelentes investigadores e são péssimos professores e há belíssimos professores que não são necessariamente grandes investigadores, acho que na universidade um professor tem de ser investigador, ou pelo menos tem de saber como se faz investigação, deve tê-la feita, o facto de investir no ensino, o facto de investir digamos mais no ensino, o momento em que nós vivemos não favorece isso porque nós vivemos um paradigma produtivista ... temos ... de fazer artigos, escrever livros (...) Mas idealmente o professor deveria ser uma pessoa que se dedicava a ensinar sabendo bem o que era investigação.</p> <p>D: (...) era um professor que dizia, que há professores que podem ser excelentes professores mas depois não faz parte do interesse deles ser investigador</p> <p>SUJEITO A – Não, embora na academia as pessoas tendem a queixar-se a dizer ah eu gostava era de ser investigador isto de dar aulas é uma chatiche, mas eu honestamente acho que é um bocado um novo-riquismo académico, (...) ter de andar a ensinar umas coisas básicas (...)e depois na realidade não é nada básico não é? Não há nada básico (..) há um ... certo enfado pós moderno.</p>	<p>PSICOLOGIA</p> <p>C: este divórcio entre o ensino e a investigação entre aspas penso que também acontece entre a investigação e as instituições, penso que era preciso haver uma aproximação não só entre... ensino e investigação como a própria investigação nas instituições porque temos um bocadinho a ideia de que os investigadores estão nas universidades mas não esta no território, não esta no dia a dia das instituições e é muito importante que as instituições ou as pessoas que lideram as instituições também percebam que é preciso investigar e que é preciso avaliar aquilo que estamos a fazer porque muitas vezes nem se quer há o cuidado de medir, de perceber se aquilo que estamos, que são as práticas que se fazem há muitos anos estão bem feitas, pronto, foi isso que me trouxe ao doutoramento e obviamente também, sentia um pouco a necessidade que acabou por não ir acontecendo mas de poder mas ligar exatamente isso, a investigação com o ensino que eu acho que é muito importante. Eu acho que é muito importante que as pessoas não se concentrem unicamente no ensino do ponto de vista tradicional não é? Para passar informação e conhecimento mas desde cedo que não só os alunos possam ter esta capacidade de questionamento e de desenvolverem os próprios projetos de investigação mas que também que os professores sejam investigadores na sala de aula.</p> <p>(...) eu acho que era muito importante se nós pudéssemos usar digamos, o resultado da investigação que vamos fazendo independentemente das áreas não só na própria academia mas também fora dela não é? (...) Eu acho que seria o cenário completo poder aplicar a investigação na docência mas também poder aplicar na instituição ou nas instituições, acho que era um caminho muito interessante e acho que é um caminho a fazer, é pena os investigadores estarem só nas universidades e (...) não aprenderem também com as instituições e penso que era um passo importante também para a própria investigação na universidade, até mesmo aquilo que é feito nas instituições, poder haver projetos de investigação-ação com o saber da universidade mas também com o saber que as instituições mantêm e isso aplicado numa sala de aula acho que era a cereja no topo do bolo.</p>
---	---

Tabela 14. Integração I&E - 3º ciclo: Investigação académica e investigação aplicada

ANTROPOLOGIA

A: Por acaso eu tenho uma coisa a dizer sobre isso porque eu faço investigação numa instituição, dito assim eu estou de acordo, o problema é saber que instituições, ou seja, todos nós sabemos, eu honestamente em relação a isto já perdi um bocadinho de ingenuidade, todos nós sabemos que existem políticas de investigação e que ninguém investiga, (...) exatamente tudo o que quer e da maneira que quer, há constrangimentos de vários ordens (...) nas instituições assim ditas, (...) não estamos a falar das universidades, esses constrangimentos são muito grandes (...) eu trabalho numa instituição e faço investigação e neste momento estou a fazer um trabalho (...) e (...) o pacote já foi dado pelos PSIS, percebe o que é que eu quero dizer? O pacote, as baías para fazer investigação ali já foi dada pelos PSIS, pelos psicólogos, pelos psiquiatras também (...) para quem parte de uma área, que compreende o mundo de uma maneira completamente diferente dos psiquiatras (...) Mas uma das vantagens que a academia tem, e tem muitas desvantagens, ... é que apesar de tudo nós aqui podemos dizer o que nos apetece, (...) pode não ter grandes consequências, mas pelo menos podemos dizer e escrever dentro dos limites (...) mas eu sinto que existe abertura, ... sinto que existe necessidade porque sei que coisas básicas como avaliação de projetos que nós em investigação damos quase como garantido não é? A avaliação do produto e do projeto (...) sim eu diria que o meu objetivo é fazer investigação académica mas de um ponto de vista aplicado.

D: (...) a antropologia, eu vou lendo vários textos sobre as questões de métodos, as questões de investigação, sobre as questões éticas e há uma questão recorrente entre a antropologia aplicada e há um contraponto que é a antropologia "engajada" (...) e normalmente, não exclusivamente, mas normalmente a antropologia aplicada ou a investigação em antropologia aplicada entra no âmbito do...às vezes pouco éticos (...) normalmente o objeto ou um caso de estudo ou com quem estamos a trabalhar acaba por ser o elo mais fraco nas cadeias...nem sempre, nem sempre obviamente, e quando há uma oportunidade em antropologia aplicada é normalmente (...) construir uma barragem e tirar aqueles senhores daquele sítio que não dá jeito e então o antropólogo acaba por ser um bocadinho mediador e dizer que vamos conseguir restabelecer todos esses laços e toda a espécie noutro sítio. Vendo esse argumento, sim vou ter que me convencer em toda a minha vida e se quero viver da investigação acho que a alma ao diabo terá de ser vendida por vezes. Qualquer investigação "engajada" é bastante idealista e hoje em dia o idealismo não está muito no jogo. Agora, ...no meio disto tudo ... é também curioso estudar ... os próprios fenómenos não é? ... estudar o próprio sistema? E isso também é um caso interessante, estar dentro do sistema e dentro da investigação aplicada e depois estamos a vender a alma ao diabo e depois também estar a estudar o diabo que acabou de nos comprar a alma.

PSICOLOGIA

C: (...) [constrangimentos] São muito grandes e eu também trabalho nessa área e portanto sei do que está a falar, mas independentemente disso, desses constrangimentos também temos um papel ativo na forma de mudar um pouco essa... e não é uma questão de ingenuidade, (...) Penso que é importante contrariar de alguma forma este status quo (...) penso que também temos um pouco essa responsabilidade e essa obrigação como profissionais também ...(...) Sim mas eu também percebo (...) mas se me perguntarem o que é que eu gostaria de fazer era exatamente isso, ... era poder conservar um bocadinho melhor estas integrações que eu penso que são possíveis.

B: No meu caso eu tento fazer investigação aplicada (...) eu faço investigação em saúde, (...) sinto que existe uma dificuldade que é ... pelo menos apresentada como uma dificuldade financeira no sentido em que existe abertura ao desenvolvimento de projetos de investigação aplicados mas depois existe sempre aquela barreira de não termos é dinheiro para financiar esses projetos.

C: (...) e era isso que eu lhe ia sugerir não querendo ser moralista, mas eu penso que é possível despertar consciências e é possível inclusive, eu se calhar sou um bocadinho idealista não é? Mas acho que é possível participar sem vender a alma ao diabo, mas vale se calhar...eu penso que aí se calhar são opções pessoais mas penso que aí a questão mais uma vez do ensino e da investigação e da intervenção se quisermos falar assim, em termos das próprias instituições que estão na comunidade ahhh, penso que uma das grandes vantagens por exemplo, e nós em psicologia e em antropologia estudamos geralmente temas de relevância social não é? Como na sociologia, e eu tenho pena que na mesma forma que eu não tenho contacto com algumas investigações interessantíssimas que são feitas e podiam despertar a minha consciência para, tenho pena que muitas das investigações que são feitas não possam ser utilizadas também quer para, despertar a própria consciência dos próprios alunos de outros ciclos e aí estou a falar da investigação da integração no ensino, ahhh tão simples como isso, lá está, temas que nós estudamos que podem perfeitamente ser utilizados e por serem temas de relevância social para desde cedo não só despertar no fundo a consciência de quem está no ensino como aluno, mas de alguma forma também permitir que o próprio docente possa desenvolver nos seus alunos essa consciência mais social. Eu estou a dizer isto porque acho que nós temos um papel altamente de grande responsabilidade nisto e muitas vezes limitamo-nos a fazer a nossa investigação, escrever uns artigos quando conseguimos que eles sejam publicados o que é uma chatice e depois muitas vezes a nossa investigação fica ali não é? E e não por ser nossa que é importante mas por ser um tema a que alguém se dedicou e que provavelmente poderia ter relevância para outras pessoas.

B: (...) não sei se concordo com a ideia de tentar explicar o mal se serve para o banalizar mas serve para o compreender e os fatores que levam a ele, a partir dos fatores nós podemos depois pensar de que forma é que os podemos modificar (meu projeto de investigação tem a ver com comportamentos não saudáveis e com a tentativa de mudar esses comportamentos ...) mas meti-me em saúde exatamente por esse ... vazio na investigação pura e dura e de não ver resultados práticos e por isso orientei-me para a saúde e para a perspectiva de que no presente e no futuro nós temos de mudar a forma como concebemos a saúde pública no sentido de deixar de orientar-se simplesmente para o tratamento de doença, e passar a orientar para a prevenção e para a promoção de saúde, (...)

Tabela 14. (cont.) Integração I&E - 3º ciclo: Investigação académica e investigação aplicada

<p>ANTROPOLOGIA</p> <p>A: (...) No entanto, o tempo em que nós vivemos fez-me estabelecer uma associação que eu ainda não tinha estabelecido eu acho que é preciso estabelecer uma diferença entre a investigação e aquilo que nós dizemos sobre o mundo e o mundo ele próprio, muitas vezes há ... esta confusão não é? E nós estamos a falar sobre o mundo dentro de uma determinada tradição intelectual, mas é que isso não é um mundo (...) Como é que eu cheguei a esta formulação e pegando justamente no diabo, do meu ponto de vista, já chego à conclusão, o que nós vivemos hoje, (...) o discurso dentro da economia (...) eu vejo académicos irem à televisão falar de economia que é uma forma de banalização do mal, quer dizer, como é que é possível arranjar uma explicação científica que banaliza o mal? Pessoas com fome, pessoas que perderam o emprego, pessoas que vivem nas piores das condições e tudo isso é filtrado por um discurso da economia mainstream repito, que banaliza o mal, (...) É como dizia a Hannah Arendt é nós falarmos sobre o mal e explica-lo é estar a banaliza-lo. E há ciências, não é a ciência é o uso que se faz dela, nós não estamos a falar da economia estamos a falar de alguns economistas, não vou falar da antropologia vou falar de alguns antropólogos servem-se da formação que têm para banalizar o mal.</p> <p>D: (...) Eu estou a trabalhar ... sobre campo de refugiados, eu estou a trabalhar sobre questões de lugares, do espaço, as ligações e identidade associadas ao espaço, mas também em relação à memória, e mais ou menos tudo, três outros temas dentro deste trio. Estou a trabalhar, estive num campo de refugiados, estive a acompanhar o repatriamento, estive a acompanhar a reinstalação, (...) vivi algum tempo também na fronteira, (...) eu acabo também por refletir e sobre o sistema humanitário, sobre a figura da vítima (...) trabalho essencialmente neste espaço fronteiras, questões, muitas questões biopolíticas, questões geopolíticas e do geopoder (...)</p> <p>A: É claro que o usar drogas é mau, temos este enunciado, (...) Eu não acho que o Ministério da Saúde possa ter outro, honestamente não acho. Mas estamos a falar é no plano da investigação, na investigação nós não temos de ter ... Pré-conceitos... Nenhum, e até aceitar que há pessoas que utilizam a droga como forma de organização da sua vida social (...) mas tu vais meter isto na cabeça [deles] (...) é que não é possível fazer prevenção corretamente se não tiver isto em conta, (...) Ou seja, este tipo de atitude não só no plano da investigação mas no plano da própria organização dos serviços e da criação da prevenção é errado.</p>	<p>PSICOLOGIA</p> <p>(...) estou interessado em desenvolver ferramentas práticas que autonomizem o utente, ... no sentido de ele conseguir... melhor e de forma autónoma monitorizar a sua saúde (psicologia cognitiva que é mais pura e dura, que foi por onde eu comecei, e aí sim, senti os constrangimentos (...) e foi precisamente por revolta a esses constrangimentos/conteúdos que me virei para a psicologia de saúde.</p> <p>C: Eu penso que estás a tocar num ponto que eu acho muito importante, que é o resultado muitas vezes da investigação não é aplicado na prática em função e não é utilizado para o desenvolvimento de programas sociais nomeadamente em políticas de saúde públicas não é? E provavelmente há muito boa gente a querer investigar outras coisas por exemplo, na área da prevenção e promoção da saúde e podem sair programas ou inputs interessantíssimos e penso que, não só nesta faculdade como em muitas, estas coisas estejam a acontecer mas depois o resultado é que essas investigações acabam por não ser suficientemente interessantes para poderem ser agarradas para implementação de programas nacionais por exemplo não é? ... por aquilo que ouço as pessoas queixarem-se porque há muita gente a trabalhar em temas que continuam na questão da relevância social mas que depois não passa disto, não passam muito de investigações que acabam por ficar na gaveta não é? Projetos que podiam trazer benefícios para todos.</p>
--	---

No debate havido entre estes doutorandos é interessante realçar a emergência, mais uma vez, da dicotomia “dentro” e “fora” da academia, embora com contornos um pouco diferentes daqueles que encontramos nos 1º e 2º ciclos.

É precisamente a propósito da relação entre ensino e investigação que é introduzida a questão da oposição entre a investigação na academia e fora dela. Defendeu-se assim que a relação do ensino com a investigação deveria ser alargada: tanto os estudantes como os docentes e os investigadores académicos deveriam ter contacto com a investigação aplicada desenvolvida em organizações/instituições não académicas.

“E este divórcio entre o ensino e a investigação entre aspas penso que também acontece entre a investigação e as instituições, penso que era preciso haver uma aproximação não só entre, ensino e investigação como a própria investigação nas instituições (...) Eu acho que seria o cenário completo poder aplicar a investigação na docência mas também poder aplicar na instituição ou nas instituições, (...) é pena os investigadores estarem só nas universidades (...) e não aprenderem também com as instituições e penso que era um passo importante também para a própria investigação na universidade, (...) poder haver projetos de investigação-ação com o saber da universidade mas também com o saber que as instituições mantêm e isso aplicado numa sala de aula acho que era a cereja no topo do bolo.” (Psicologia, 3º ciclo).

A relação da academia com o exterior está também, de alguma forma, na base das diferentes motivações para a realização de uma tese de 3º ciclo.

Entre os doutorandos de antropologia há um olhar crítico relativamente às possibilidades de fazer investigação “aplicada”:

“(...) normalmente a antropologia aplicada ou a investigação em antropologia aplicada entra no âmbito do...às vezes pouco éticos (...) normalmente o objeto ou um caso de estudo ou com quem estamos a trabalhar acaba por ser o elo mais fraco nas cadeias...”

“(...) todos nós sabemos que existem políticas de investigação e que ninguém investiga, (...) exatamente tudo o que quer e da maneira que quer, há constrangimentos de vária ordem (...) eu trabalho numa instituição e faço investigação e neste momento estou a fazer um trabalho (...) o pacote, as baias para fazer investigação ali já foi dada pelos psis, pelos psicólogos, pelos psiquiatras também (...)”

Entre os doutorandos de psicologia, a visão do trabalho científico como estando ao serviço da resolução de problemas concretos – o que já tínhamos identificado no discurso dos estudantes de 1º e 2º ciclos de psicologia – opõe-se a esta perspetiva:

"[constrangimentos] São muito grandes e eu também trabalho nessa área e portanto sei do que está a falar, mas independentemente disso, desses constrangimentos, também temos um papel ativo na forma de mudar (...) Penso que é importante contrariar de alguma forma este status quo (...) penso que também temos um pouco essa responsabilidade e essa obrigação como profissionais..."

"(...) não sei se concordo com a ideia de tentar explicar o mal se serve para o banalizar ... mas serve para o compreender e os fatores que levam a ele, a partir dos fatores nós podemos depois pensar de que forma é que os podemos modificar (...) [entrei na investigação] exatamente por esse ... vazio na investigação pura e dura e de não ver resultados práticos e por isso orientei-me para a saúde e para a perspetiva de que no presente e no futuro nós temos de mudar a forma como concebemos a saúde pública ..."

São ainda estes doutorandos que realçaram a vantagem da integração da investigação académica e da investigação aplicada: a "rentabilização" social do conhecimento académico, perspetiva também encontrada em particular entre os estudantes de economia do 2º ciclo:

"(...) E provavelmente há muito boa gente a querer investigar outras coisas por exemplo, na área da prevenção e promoção da saúde e podem sair programas ou inputs interessantíssimos e penso que não só nesta faculdade como em muitas outras estas coisas estejam a acontecer (...) porque há muita gente a trabalhar em temas (...) mas que depois não passa disto, não passam muito de investigações que acabam por ficar na gaveta não é? Projetos que podiam trazer benefícios para todos (...)"

"(...) Eu estou a dizer isto porque acho que nós temos um papel de grande responsabilidade nisto e muitas vezes limitamo-nos a fazer a nossa investigação, escrever uns artigos quando conseguimos que eles sejam publicados ... e depois muitas vezes a nossa investigação fica ali não é? E não é por ser nossa que é importante mas por ser um tema a que alguém se dedicou e que provavelmente poderia ter relevância para outras pessoas"

Em ambos os casos a motivação para a realização de uma tese de 3º ciclo é apresentada exatamente no seguimento destas reflexões:

Em psicologia é realçada a dimensão de intervenção do cientista:

"(...) foi trabalhar num serviço ... o objetivo era dar apoio a essas pessoas (...) e o facto de sentir que não havia estudos que ajudassem a perceber melhor este fenómeno, e intervir melhor nesta questão que me trouxe de facto ... ao doutoramento, (...)"

"(...) No meu caso foi porque é o passo natural para fazer investigação na minha área, eu já fazia investigação e para continuar a fazer investigação em muitos projetos tem que se ter doutoramento (...) psicologia cognitiva que é mais pura e dura, que foi por onde eu comecei, e aí sim, senti os constrangimentos (...) e foi precisamente por revolta a esses constrangimentos/conteúdos que me virei para a psicologia de saúde (...) estou interessado em desenvolver ferramentas práticas que autonomizem o utente..."

Em antropologia é realçada antes de mais a liberdade e os interesses do cientista:

"(...) eu tenho bastantes campos de interesse e sim a investigação seria uma coisa que me permitia ou que me permitiu, ou que me poderia permitir, está a permitir até agora, não sei como é que vai ser, mas debruçar-me sobre aquilo que me interessa, apesar de ter de seguir um caminho, mas vou ter uma margem para ser eu a decidir, (...) eu não consigo imaginar efetivamente um trabalho destes balizado...Ou institucionalizado."

"(...) eu comecei por estudar antropologia na licenciatura (...), foi um encantamento a licenciatura (...)Tinha uma paixão por África, (...) Depois as coisas funcionam de outra maneira [mas] há sempre linhas de fundo, por relação ao interesse que é o nosso."

Ainda que o princípio de realidade se imponha:

"(...) depois acabei por entrar para trabalhar no Estado para poder estudar e pagar (...) estava num serviço, (...) e as pessoas não sabiam muito bem o que fazer com um antropólogo não é? (...) e a certa altura [houve] a hipótese de um acordo com o serviço onde eu trabalhava, (...) e uma universidade, (...) portanto ... eu tenho vantagem, tive a vantagem de estar na instituição ... Voltei para a instituição preciso de por comida em cima da mesa..."

2.3.3. Fatores limitadores da integração I&E e propostas para melhorar esta relação no ISCTE-IUL

2.3.3.1. Fatores limitadores da integração I&E

Os fatores limitadores da integração I&E foram aqui reportados a quatro níveis diferentes: ao nível do ISCTE-IUL; ao nível da organização curricular, dos departamentos; ao nível das unidades curriculares, da interação professores-estudantes; ao nível do sistema de ensino em Portugal e por último ao nível societal/cultural.

Ao nível do ISCTE-IUL, os fatores limitadores da integração I&E mais referidos prendem-se com:

- Poucas condições materiais e sobretudo financeiras por parte da instituição no apoio à realização de investigação pelos estudantes, questão levantada sobretudo pelos estudantes de antropologia mas também por estudantes de economia que esperavam encontrar bolsas de apoio à realização da dissertação de mestrado:

"Não há dinheiro para nós pegarmos numa turma e dizer: (...) agora vamos para o Gerês durante uma semana e vamos fazer um trabalho de observação (...) (Antropologia, 1º ciclo); (...) Para fazer um trabalho de terreno, para fazer, para fazer um trabalho na nossa área (...) as pessoas precisam de viajar, as pessoas precisam de estar, é preciso dinheiro e tempo."

- Falta de ligação da academia com as instituições exteriores e com a comunidade, questão colocada pelos estudantes do 2º ciclo de economia e também do 3º ciclo de psicologia:

"E tenho muita pena de a academia não estar mais próxima da prática... porque... acho que faz muita falta... para abrir horizontes... porque acho que aqui ferve conhecimento e que às vezes não tem reflexos lá fora... Acho que é muito importante (...)" (Economia, 2º ciclo)

"(...) porque temos um bocadinho a ideia de que os investigadores estão nas universidades mas não estão no território, não estão no dia a dia das instituições e é muito importante que as instituições ou as pessoas que lideram as instituições também percebam que é preciso investigar e que é preciso avaliar aquilo que estamos a fazer." (Psicologia, 3º ciclo)

"(...) há muita gente a trabalhar em temas de (...) relevância social mas que depois não passa disto, não passam muito de investigações que acabam por ficar na gaveta não é? (...)." (Psicologia, 3º ciclo)

- Falta de autopromoção do trabalho de investigação que é feito no ISCTE-IUL, nomeadamente junto dos estudantes do ensino secundário, questão levantada sobretudo por estudantes de antropologia: "(...) *E acho que é o próprio ISCTE que não se auto promove*" (Antropologia, 2º ciclo) e (3º ciclo); mas também, como vimos atrás, dos estudantes de economia.
- Exigências do trabalho dos docentes deixando-os pouco disponíveis para um ensino de maior qualidade, nomeadamente no acompanhamento dos estudantes, realçado por estudantes de antropologia: "(...) *Não é porque eles não tenham vontade mas é uma parafernália de burocracia tão grande que quando estão a falar connosco é muito difícil darem-nos a atenção (...)*" (Antropologia, 1º ciclo)".
- Falha de comunicação entre os diferentes atores da instituição, realçado por estudantes de psicologia e também de antropologia: "(...) *uma das coisas que falha no ISCTE é... é a comunicação... somos muitos alunos... temos muitos cursos e falha muito a comunicação... nunca chega a toda a gente (...)*" (Psicologia, 1º ciclo).
- Burocratização dos processos pedagógicos: "(...) *E também a questão de burocracias que existe a nível institucional, marcar presenças com cartão, não podemos, para estar em aula temos de estar naquela sala, não podemos estar em outro, não podemos ir para o campo por exemplo, porque isso ia implicar muita burocracia...*"

Ao nível dos Departamentos/organização curricular:

- Os participantes de psicologia (3º ciclo) sublinham a falta de articulação entre unidades curriculares, nomeadamente teóricas e metodológicas: "(...) *nos nossos cursos (...)* temos uma cadeira de análise de dados e temos cadeira de metodologia e depois temos cadeira de conteúdos... e não há integração(...)"
- Também são estes estudantes que consideram haver poucas oportunidades para os estudantes integrarem investigações e haver poucos orientadores e temas que motivem os estudantes: "(...) *é o facto de haver ... poucos orientadores ... e por isso há poucos temas de orientação (...)* A outra razão é que existe pouca oportunidade pelo menos desde o início, sem falar no mestrado, existe pouca oportunidade dos alunos integrarem uma investigação, tirando uma cadeira ou outra."
- São ainda os estudantes de 3º ciclo de psicologia que se interrogam sobre a liberdade dos docentes para definir conteúdos das unidades curriculares lecionadas de acordo com os seus interesses de investigação: "(...) *se os próprios docentes pudessem participar na elaboração dos conteúdos ... contribuindo com as suas próprias práticas de investigação se isso também não ajudaria a que fosse mais fácil criar este elo, ... para pôr em causa e refletir, não sei até que ponto é que se as pessoas tivessem mais oportunidade de ou*

liberdade para eles próprios também ajudarem na definição dos conteúdos e centrados na sua investigação e o envolvimento de alunos se isso também (...)”

Ao nível das unidades curriculares e da interação professores-estudantes as principais limitações dizem respeito ao:

- Métodos de avaliação baseados em testes (estudantes de psicologia): “(...) *desenvolver um projeto de investigação numa cadeira acho que era perfeitamente viável substituindo aquilo que é um teste tradicional” (Psicologia, 3º ciclo)*
- Desencontro entre os temas de investigação dos docentes e os interesses dos estudantes (estudantes de economia) e;
- Falta de acompanhamento dos estudantes pelos respetivos professores (estudantes de antropologia).

Ao nível do sistema de ensino em Portugal:

- Falta de perspetiva holística e multidisciplinar, falta de formação de espírito crítico, desde os níveis pré-universitários, condicionando atitudes dos estudantes face à investigação (Economia 2º ciclo e Antropologia, 2º e 3º ciclos)

Enfim, numa perspetiva mais societal ou cultural, os estudantes de antropologia referem:

- A relativa secundarização das ciências sociais e da antropologia em particular, com consequências para a motivação dos estudantes nomeadamente no que diz respeito ao reconhecimento do trabalho do antropólogo:

“Não sei se poderá responder ou não à sua questão mas aquilo que eu notei ... há de facto muitos investigadores ou há muitas pessoas a fazer investigação em antropologia mas essa investigação só é acessível a quem está em antropologia (...) Eu não vejo uma voz ativa da antropologia na sociedade, (...) ao existir mais voz ativa da antropologia na sociedade isso melhora consideravelmente na minha perspetiva o ensino ou a investigação dentro da academia.” (Antropologia, 2º ciclo)

2.3.3.2. Fatores promotores da integração I&E e propostas para melhorar esta relação no ISCTE-IUL

À semelhança do que aconteceu nos fatores limitadores da integração I&E, também nos fatores promotores identificámos fatores promotores ou estratégias para a promoção da integração I&E a vários níveis orgânicos: fatores promotores ao nível do ISCTE-IUL; das unidades curriculares; da estrutura curricular e por último fatores promotores ao nível das unidades de investigação.

Tabela 15. Propostas para uma melhor articulação entre o ensino e a investigação.

2º CICLO ECONOMIA	1º CICLO PSICOLOGIA	1º CICLO ANTROPOLOGIA
<p>P1: Investigação de terreno... aquela ideia do grupo de trabalho... que hoje se falou aqui... essa investigação de terreno... se tivermos alunos que... até numa fase de licenciatura... que cheguem e sejam incorporados em projetos que estão... e ok tu agora vais para ali mas não vais passar uns dias a fazer isto ou a lá estar simplesmente não... tens de trazer qualquer coisa dali... e portanto... que depois pode ser o... para proveito do alunos claro mas depois também para o local onde esteve... para lhe dar essa capacidade de observar de dar <i>inputs</i> de trazer os <i>outputs</i> portanto... acho que é por aí também que... também que deveria mais no fundo uma investigação prática digamos assim... (...)</p> <p>(...) E trazer mais casos... por exemplo para a sala de aula para apresentar... para envolver... para questionar sobre aquela... o que é que vocês acham sobre isto... meter aquilo em discussão... ahm... apresentar também investigação... ahm... como uma carreira... como uma mais-valia também no nosso currículo... participar naquele projeto... ter feito parte de não sei quê... ter sido voz ativa naquele...</p> <p>P3: Eu acho que é... eu... engraçado... a Sara estava a dizer que é importante trazer para dentro... eu acho que é muito importante... (...): ... levar para fora... acho... eu não entendo como é que... ahm... empresas de estudo de mercado têm tanto trabalho e ganham tanto dinheiro e como é que uma faculdade ou uma universidade não pode ter uma unidade a apostar nesse tipo de serviço... por exemplo...</p> <p>(...) isto falava da área em que estou pronto... há outras áreas que se calhar até já é feito ou que as coisas são feitas de forma diferente e tem mesmo de ser... mas lá está colocar as pessoas lá fora a fazerem para estudarem... vão lá fora trazem... estudam... e voltam a transportar lá para fora...</p>	<p>(...) passa muito por acreditar e saber como comunicar aos alunos de uma maneira mais dinâmica... mais interativa... pronto... essa para mim é a maior questão...</p> <p>(...) os meios de comunicação podem ser melhorados e principalmente... haver uma maior divulgação... porque muitos dos nossos colegas se calhar não sabem que podem participar... nós falamos sempre disso nas aulas pelo menos no primeiro ano ... mas o primeiro ano é sempre aquele ano de adaptação e muitas vezes as pessoas não dão muita importância a essas... a essa parte (...) e acho que essa constante divulgação do que é que o CIS pode fazer... mesmo nas aulas... mesmo no terceiro ano (...)</p> <p>(...) Mas eu acho que para chamar a atenção... acho que a pessoa tem que acreditar... tem que se apresentar... por exemplo está a decorrer a investigação A o investigador... um dos investigadores da investigação A... arranja maneira de divulgar a investigação e mostrar porque é que estão a fazer aquilo... as razões a que os levaram a investigar é...</p> <p>(...) há a investigação A... B... e C a decorrer mas não sabemos porquê nem sabemos quem é que está...</p> <p>(...) não dá para fazer por exemplo o dia da investigação aqui no ISCTE...</p> <p>(...) nós tínhamos semana cultural e resultava muito bem... porque cada um... cada ano... apresentava os trabalhos que realizava... fosse a que nível fosse... fosse de que área fosse... e por a caso...</p> <p>(...) esta ideia da... da semana da investigação... do dia da investigação era uma boa iniciativa para também despertar algum interesse pela... pela investigação (...)</p> <p>fazer uma abordagem diferente... dar a conhecer a investigação... projetos que já foram feitos e outras...</p>	<p>(...) Em primeiro lugar sermos apresentados aos centros de investigação, nem que seja uma visita guiada aos centros de investigação para conhecer o tipo de trabalho que é feito, que recursos é que os docentes ou os investigadores (...) por exemplo tal como já fizermos connosco no nosso primeiro ano de darem-nos uma visita guiada à biblioteca, como é que a biblioteca funciona, como é que está organizado, o que é que vocês, o que é que vocês podem tirar que possa ser proveitoso para vocês da biblioteca, esse tipo de coisas, devia logo começar por aí, e depois claro, à medida que o curso vai avançando temos cada vez contacto mais aprofundado com os centros de investigação com o trabalho que é feito.</p> <p>(...) Eu acho que e vale a pena perder algum tempo, durante os 3 anos até nós temos bases teóricas suficientes para nós compreendermos de facto o que é uma investigação só talvez no final 3º ano é que temos noção do que é mesmo investigação, independentemente de sermos apresentados eu acho que primeiro quando existissem seminários ter a possibilidade de irmos aos seminários independentemente se fossem aulas ou não.</p> <p>(...) Depois haver uma informação do CRIA sobre as investigações que estão a fazer e os processos todos detalhados, programas detalhados, ou uma newsletter, tipo uma newsletter ou uma coisa assim, (...) mas dar-nos as ferramentas ou dar-nos (...) ensinar-nos como é que nós vamos procurar essas ferramentas</p> <p>(...) Eu acho que era uma boa ideia uma optativa talvez para aprofundar ...</p> <p>(...) Sim sim, eu acho que até era interessante termos isso [experiência de investigação] articularmos isso com uma das cadeiras e acho que daria muito gozo aos nossos professores honestamente, a questão também às vezes é a burocracia por exemplo se nós vamos visitar centro de investigação, se vamos acompanhar um trabalho, como é que nós marcamos a presença? É uma coisa assim tão simples, mas que está a inibir alguns processos de aprendizagem</p> <p>(...) não são faltas não é? Mas imaginemos poderemos usar essas 5 faltas, poderemos escolher 3 seminários ao longo do semestre aos quais ir e não ter que justificar a ninguém, ter que justificar a nossa presença mas (...) não ser algo à parte ou seja algo que seja considerado impróprio.</p> <p>(...) Eu acho que seria extremamente pertinente (...) se alguns dos seminários fossem orientados (...) não para expor o resultado de uma investigação mas durante a investigação (...) que estão em curso, para explicarem, darem seminários para explicarem os problemas que estão a ter, encontrar, (...) e neste sentido aproximarem as pessoas, seminários participativos em que pudesse fazer perguntas em que se pudesse perguntar como é que está a correr (...) que nos estejamos a acompanhar o processo e vejamos as dificuldades que os investigadores tem tal como nós temos quando nós fazemos um trabalho, como é que eles lidam com essas mesmas dificuldades a que recursos, (...) ou técnicas que eles adotam no seu trabalho, ...</p> <p>(...) E também a questão de burocracias que existe a nível institucional, marcar presenças com cartão, não podemos, para estar em aula temos de estar naquela sala, não podemos estar em outro, não podemos ir para o campo por exemplo, porque isso ia implicar muita burocracia, só acho que nos está a impedir um pouco...</p>

Tabela 15. (cont.) Propostas para uma melhor articulação entre o ensino e a investigação.

1º CICLO ANTROPOLOGIA	1º CICLO PSICOLOGIA	2º CICLO ECONOMIA
<p>(...) isto é uma coisa ideal que provavelmente nunca vai acontecer mas penso que quando a possibilidade de ir a aulas de outros cursos, pode-se não ter nota mas ter a possibilidade de ir a uma aula ...</p> <p>(...) Sim incentivar essa multidisciplinaridade.</p> <p>(...) acho que se eu bater à porta de uma aula de economia e perguntar se posso assistir bom, depende um bocadinho do professor mas provavelmente até me deixa e eu neste momento em termos de optativas até me apetecia frequentar uma série delas, acho que nesse aspecto.</p> <p>(...) Temos uma optativa de outros cursos o que eu acho que deveria ser mais amplo, acho que podia ser duas por semestre (...) Não existe essa possibilidade e nós neste momento só no 3º ano termos só uma cadeira de outro curso por semestre acho que é só assim um cheirinho do que é que é o outro curso.</p> <p>(...) Acho que é mais a interdisciplinaridade que deveria de existir também nos cursos.</p>	<p>(...) por exemplo ter uma pessoa ao pé do dispositivo e explicar para que é que aquilo serve... dar exemplos de investigações em que isso tenha sido utilizado... (...) nesse dia mas pronto... podia-se chamar muita gente... muita gente por exemplo... esses dispositivos chamavam pessoas de informática... se... se se interessassem mesmo por... por esse tipo de aparelhos... ahm... ter pessoas mais jovens chamavam muito mais jovens...</p> <p>(...) chamava pessoas de serviço social... chamava pessoas de sociologia... as organizações...</p> <p>(...) E ter promotoras porque muitas vezes há... há situações (...) ter alguém a promover e a dizer "olhe está a acontecer isto assim e assim... se quiser passar por lá... tem bolinhos... chocalatinhos..."</p> <p>(...) Normalmente com os cartazes uma pessoa até já... olhamos não paramos para ler...</p> <p>(...) eu às vezes leio um ou outro e até acho interessante só que depois... ou já passou o dia... ou então tenho aulas nesse dia... qualquer coisa assim... há sempre...</p> <p>(...) Marketing podia ajudar... os alunos de marketing poderiam ajudar... podiam fazer um trabalho em que envolvesse esta... esta... comunicação... (...) isso seria vantajoso para os outros cursos e seriam vantajoso para marketing... isto é um exemplo... os núcleos é outro exemplo... de estudantes... isso de certeza que passa a informação... informação com estudantes passa sempre...</p>	<p>(...) MIT e Stanford... são casos conhecidíssimos no mundo inteiro porque eles exteriorizaram o capital todo que têm internamente e... e acho que isso são as grandes mais-valias das universidades é todo o capital que têm e que pode ser vendável... pode ser promovido... pode... mas pronto... de ser eu que sou de marketing...</p> <p>(...) Se calhar eu... eu se fosse... criando a minha empresa se calhar tendo o ISCTE como meu parceiro muitas vezes vou necessitar do ISCTE para dar isso que eu não tenho digamos assim... lá está... se for uma investigação virada para o exterior torna tudo mais fácil...</p>
<p>2º CICLO ANTROPOLOGIA</p> <p>(...) só acho que isso tem de começar pelos professores nos chamarem também para os projetos deles ou para nos proporem projetos em que possamos participar, nem que seja inicialmente uma coisa como compilar dados, fazer tabelas, é assim que se começa, é assim que se aprende.</p> <p>(...) Para fazer um trabalho de terreno, para fazer, para fazer um trabalho na nossa área (...) as pessoas precisam de viajar, as pessoas precisam de de estar, é preciso dinheiro e tempo.</p> <p>SUJEITO D – Não sei se poderá responder ou não à sua questão mas aquilo que eu notei e há de facto muitos investigadores ou há muitas pessoas a fazer investigação em antropologia mas essa investigação só é acessível a quem está em antropologia, Eu não vejo uma voz ativa da antropologia na sociedade, ao existirem mais voz ativa da antropologia na sociedade isso melhora consideravelmente na minha perspetiva o ensino ou a investigação dentro da academia.</p> <p>(...) abrir bolsas, abrir projetos,</p> <p>(...) Mas qual é o objetivo nacional a nível do desenvolvimento do ensino? Nós queremos o quê? Alunos que nunca chumbem, que nunca passem, que venham para aqui e que tenham sucesso?...</p> <p>(...) E abrir sobretudo os projetos a alunos ou a, portanto recém mestrados, mestres, recém doutores para os projetos não girarem sempre, pela experiência que eu tenho, e não tou a falar do ISCTE, mas as bolsas da FCT de doutoramento e pós doutoramento ... tem equipas que cristalizadas... que se não integrarem equipa com aquele investigador ou com aquele provavelmente não vão ter bolsa.</p>		

Tabela 15. (cont.) Propostas para uma melhor articulação entre o ensino e a investigação.

ANTROPOLOGIA

D: (...) acho que temos mesmo de ir aos [ciclos] anteriores (...) mas eu acho que muitos dos alunos e não só, nas próprias universidades, (...) será que interessa pensar? Será que importa refletir? Porque eu acho que há muitas pessoas e muitas faculdades (...) nós queremos um produto, não interessa refletir, porque refletir ou pensar, ou até cruzar coisas de outro projeto de investigação pode ser visto como uma deriva, uma deriva desnecessária, uma perda de tempo (...) mas há uma parte muito grande que está interessada no produto, até ao nível do doutoramento que é para subirem na carreira, ou seja, não me interessa, não me interessa a parte construtiva, interessa sim, ... qual é que é o degrau que isso me permite (...) Eu acho que o nosso sistema de ensino é horrendo, para ser simpático, o ensino desde o início, não interessa formar pessoas...

A: Mas, ... adiante, eu acho que há coisas simples, vamos lá ver, eu vou pensar em termos mais, mais concretos não é? Nós temos uma escola que é uma universidade, os professores estão asoberbados com dar as aulas e escrever os tais artigos, (...) tem de se pensar em pequenos passos, quer dizer não vale a pena estarmos a pensar numa política integração muito, muito ampla, por exemplo, (...) o ISCTE faz muito pouco para segurar os antigos alunos, ... chama-los à escola, ... há pessoas que estudaram e tem com certeza itinerários interessantíssimos de trabalho, de estudo, de investigação (...) Porque há com certeza aí muita gente, ... que tem coisas interessantíssimas a dizer, (...) e houvesse um trânsito, uma porosidade entre aquilo que eles fazem na vida e a universidade ...

D: (...) eu acho que voltaria outra vez a uma questão, que foi aquilo ...começaste por dizer, que é se os bons professores podem ser bons investigadores (...) e exato, há bons investigadores que não seriam bons professores, e há bons professores que não seriam bons investigadores, mas acho que há uma característica que é inevitável que é a curiosidade e a capacidade de instalar a dúvida (...) eu acho que há uma grande falta, eu acho que as pessoas não sabem comunicar, e os testes ajudam muito, (...) que há uma grande dificuldade as pessoas não sabem expressar (...) isto depois tem repercussões muito graves no dia a dia, muitos conflitos são porque as pessoas não sabem dizer o que é que querem, ou defenderem-se ou marcarem a sua posição ou o que seja, (...) digo isto porque também tenho colegas meus ... às vezes dou-lhes trabalho e etc. e há uma grande dificuldade em organizar o raciocínio (...) mas em nenhum momento eu me lembro de ter um professor ... que ... tentaram fomentar esta organização do raciocínio seja através da escrita, seja através da oralidade, seja através do desenho, seja de todas as maneiras que é possível comunicar, e eu acho que este é um dos grandes problemas em Portugal (...) mas eu acho que há outra questão (...) eu acho que o que a faculdade ... me deu ... não foram as aulas, foi o facto de nós podermos trabalhar e como era um trabalho muito prático muitas vezes de estarmos até, a faculdade não fechava interruptamente ... (...) e eu acho que foi ... estes momentos em que eu estava com os meus amigos para jogar jogos em rede (...) mas também havia espaço para as conversas e eram os grupos que se criavam na faculdade às 5 da manhã às vezes, com aulas no dia seguinte às 9 da manhã e com trabalho que não aparecia feito (...)acho que a faculdade de arquitetura foi espetacular para mim por causa disto, por podermos estar todos na faculdade a debater (...)

PSICOLOGIA

B: Eu acho que há dois problemas, ... um primeiro é ... relacionado com o que tinha dito ... de haver quase uma caixa sobre os temas que nós podemos estudar, quase um limite e que esse limite é de certa forma imposto porque as pessoas ... a orientar são poucas, ... e normalmente são professores que estão a dar aulas ... isso é um problema em termos de ligar o ensino com a investigação, é o facto de haver ... poucos orientadores ... e por isso há poucos temas de orientação (...). A outra razão é que existe pouca oportunidade pelo menos desde o início, sem falar no mestrado, existe pouca oportunidade dos alunos integrarem uma investigação, tirando uma cadeira ou outra. E foi com estes dois problemas em mente que eu fiz uma proposta ao diretor do programa doutoral, do programa doutoral, de criação de um projeto de mentoria. E ideia era dar oportunidade, por exemplo, a estudantes de doutoramento como eu, de ser mentores de estudantes do primeiro ano, segundo ano, terceiro ano, ou seja de estudantes de licenciatura, ... a ideia era simplesmente dar a conhecer aos estudantes de licenciatura os processos que são desenvolvidos por todos os doutorandos e dessa forma alargar os conteúdos em que se pode fazer investigação e por outro lado dar oportunidade deles se envolverem desde cedo e a ideia era ligar precisamente esta investigação com o ensino no sentido em que eu sei determinadas técnicas que não são por exemplo trabalhadas ou que não são estudadas nas cadeiras, por exemplo, lidar com determinados materiais o quer que seja, ...e por outro lado, o aluno integra o projeto e consegue compreender o que é que envolve investigação e de que forma por exemplo, as competências como análise crítica, pensar em hipóteses alternativas e esse tipo de coisas que eu penso que faz logo falta desde o início e eles ganham com isso competências essenciais... (...) isto revela também um pouco as expectativas dos alunos, esse aluno que agora está a trabalhar comigo, na primeira reunião eu perguntei-lhe quais são as tuas expectativas para o que vai acontecer aqui, ... ele virou-se e disse "eu estou à espera de fazer o trabalho chato da investigação" e eu perguntei-lhe qual era o trabalho chato da investigação, "estou à espera de ajudar-te a recolher dados e inserir dados" ... e eu depois disse-lhe que por acaso já tinha pensado antes que ele não iria fazer isso e disse-lha vamos planejar uma investigação juntos, de raiz, e tentei-lhe explicar ... e no fim ele disse-me "ah, não estava nada à espera disto, isto assim é fantástico porque eu queria mesmo era fazer investigação" mas estava, a ideia dele era um bocado como o aprendiz de tatuador, que vai para lá vai limpar faz umas limpezas, mas não tatuar (...) E ele ficou surpreendido ao ser envolvido realmente nisto, e eu próprio lhe disse, vais fazer a parte chata, porque eu também tenho de fazer a parte chata, mas primeiro vais fazer a parte entusiasmante, pronto, mas isto mudou-lhe um bocado a expectativa que eu penso que eles tem, que é a de que só vão ali para (...)

(...) é uma curiosidade que se identifica com problemas do mundo ou que se identifica com algo que está acontecer no mundo ... e eu acho que podem ser duas vias para chegar lá, eu não acho que tenhamos de ir primeiro ... refletir criticamente porque a reflexão crítica pode ser ensinada e depois se encontrar onde exercer isso acho que pode ser o contrário e daí eu achar interessante os alunos terem ... o maior número de experiências com conteúdos de investigação no sentido de irem pela outra via, pela via de "eu consigo identificar este problema ou eu consigo identificar esta situação que acontece no mundo ela diz-me alguma coisa e isso leva-me então a procurar porque é que isto acontece, porque é que".

Tabela 15. (cont.) Propostas para uma melhor articulação entre o ensino e a investigação.

ANTROPOLOGIA

(...) é uma coisa que nos falta também e eu acho que transversal a todo o resto, o todos os outros níveis de ensino, que é mesmo esta visão holística (...) a visão holística é se calhar é algo que nós devemos... tentar, é uma meta ou uma das metas, mas que é ... não andarmos ...só às gavetas, (...) eu acho que é muito difícil porque o próprio ensino desde o início está mal feito, (...) Eu acho que faz, faz falta esta, esta integração também num nível superior, e por exemplo há pouco tempo houve aqui uma conferência, (...) é uma escola que é de engenharias e de investigação biomédica (...) É na Índia (...) o que é espetacular é este tipo que estavam a apresentar alguns projetos e que são engenheiros e que o projeto parte da antropologia, parte da psicologia, (...) depois toda a construção do problema, (...) se calhar não a visão holística, mas...multidisciplinar (...) eu acho que isto é uma das coisas que faltam, mas, mas aí estamos novamente num problema porque o pessoal quer é o pacote ... A: Há uma velha ideia, ... existem escolas do chamado ensino secundário, (...) que tem a área de ciências sociais e humanas, humanidades ...porque não o ISCTE estabelecer uma relação próxima com uma destas escolas (...) para ir lá e de vez em quando ... vai lá falar de isto de ser sociólogo, isto de ser antropólogo, isto de ser psicólogo social ou das organizações, nós estamos a ver sempre para cima, mas para baixo também é importante, (...) é extraordinário a minha filha ter andando numa escola de humanidades perto do ISCTE e não fazer a mínima ideia do que são, do que é ciências, quer dizer é um bocado estranho não é? (...) Eu acho que essa é uma das hipóteses, se há cadeiras de opção se tiver uma relação com pessoas que tem trabalhos considerados relevantes em determinadas áreas, ex-alunos do ISCTE, (...) cadeiras de opção que fossem orientadas justamente para (...) tem de haver um enquadramento académico e teórico.

PSICOLOGIA

(...) acho que isso é uma falha que existe, pelo menos ... nos nossos cursos que é, nós temos uma cadeira de análise de dados e temos cadeira de metodologia e depois temos cadeira de conteúdos ... e não há integração, ou seja, nós damos cadeiras de metodologias mas não estamos a abordar um conteúdo, e eu acho que esse aspeto da relação com, com algo que se passa no dia a dia e usar... a análise de dados e todas essas ferramentas enquadradas num, num problema, ou num, em algo mais concreto que...
 (...) Eu também acho que é importante juntar os alunos com outros alunos, ou seja, os alunos identificam-se muito mais facilmente com as pessoas, eu acho que eles sentem-se muito mais à vontade... se o seu primeiro contacto com a investigação for com um estudante de doutoramento que tem dúvidas, que ainda anda à procura do que anda a fazer, que sente que não tem certezas e que ele pode ter um papel ativo do que propriamente com um professor que já está publicado, já não tem propriamente tantas ansias...
 SUJEITO C - (...) eu não sei até que ponto se os próprios docentes pudessem participar na elaboração dos conteúdos, ... contribuindo com as suas próprias práticas de investigação se isso também não ajudaria a que fosse mais fácil criar este elo, ... para pôr em causa e refletir, não sei até que ponto é que se as pessoas tivessem mais oportunidade de ou liberdade para eles próprios também ajudarem na definição dos conteúdos e centrados na sua investigação e o envolvimento de alunos se isso também não contribuiria para o sentido prático para que essa articulação fosse mais fácil.
 C: (...) achei interessante porque às vezes nessas horas de grande cansaço e de já pronto, o facto de estarmos em grupo e a questão do suporte também não é? E Podermos estar com colegas e dividir as dores de alguma forma deixa-nos uma marca importante não é? (...) É menos solitário digamos assim (...) Às vezes termos a sensação que o trabalho que estamos a fazer só nos interessa a nós não é? Eu não sei se alguém tem esta ideia mas às vezes é um trabalho solitário (...) Depois também depende do contexto de cada pessoa e provavelmente isto não reflete a experiência da maioria das pessoas, também não posso falar dela, mas o facto de às vezes partilharmos e de fazermos os projetos em conjunto também tem esta grande vantagem ...
 (...) Sim, estudávamos fazíamos a cadeira não é? E penso mais do que as aulas serem isso, serem de carácter mais expositivo, eu penso que no 1º ciclo é importante entrarmos no grau mais emotivo não é? Em que as pessoas pudessem ser avaliadas não só com um teste formal, mas pudessem elas próprias ser convidadas a fazer projetos de investigação, isso era por exemplo uma parte da avaliação da cadeira, ainda que não total, porque os próprios alunos ainda não estão muito habituados e se calhar alguns reagiriam, mas porque não fazer numa qualquer cadeira experiências neste sentido e depois comparamos os resultados não é? Também para percebermos se é por aqui ou não, mas desenvolver um projeto de investigação numa cadeira acho que era perfeitamente viável substituindo aquilo que é um teste tradicional, eu penso que só comparando estes resultados é que nós conseguiríamos perceber se esta integração funciona ou não não é? Mas penso que poderia ser uma hipótese de integrar.
 (...) teve a oportunidade de numa disciplina de desenvolver um projeto de investigação e acho que foi das disciplinas que mais trabalho me deu e mais bagagem também me deu e que eu acho que foi muito interessante não é? Por acaso depois tive oportunidade de eu própria propor e foi aceite e foi muito interessante durante dois anos tive oportunidade de divulgar esse projeto noutros ciclos em articulação com a professora e portanto, acho que são dinâmicas que podem ser criadas.

Ao nível do ISCTE-IUL, destacamos como fatores promotores da integração I&E:

- Uma maior divulgação junto dos estudantes do ISCTE-IUL dos trabalhos de investigação que são feitos pelos investigadores/docentes/unidades de investigação, através de diferentes meios de comunicação inovadores para que esta informação chegue aos estudantes e desperte a sua curiosidade para a investigação. Estas propostas vêm principalmente dos estudantes de psicologia que realçam o problema da falta de interesse de muitos estudantes pela investigação, apesar das oportunidades que lhes são dadas:

"(...) os meios de comunicação podem ser melhorados e principalmente... haver uma maior divulgação..."

" (...) esta ideia da... da semana da investigação... do dia da investigação era uma boa iniciativa para também despertar algum interesse pela... pela investigação (...) fazer uma abordagem diferente... dar a conhecer a investigação... projetos que já foram feitos e outras..."

" (...) por exemplo ter uma pessoa ao pé do dispositivo e explicar para que é que aquilo serve... dar exemplos de investigações em que isso tenha sido utilizado... (...) nesse dia mas pronto... podia-se chamar muita gente... muita gente por exemplo... esses dispositivos chamavam pessoas de informática... se... se se interessassem mesmo por... por esse tipo de aparelhos... ahm... ter pessoas mais jovens chamavam muito mais jovens..."

"(...) chamava pessoas de serviço social... chamava pessoas de sociologia... as organizações..."

"(...) E ter promotoras porque muitas vezes há... há situações (...) ter alguém a promover e a dizer "olhe está a acontecer isto assim e assim... se quiser passar por lá... tem bolinhos... chocalatinhos ..."

"(...) Normalmente com os cartazes uma pessoa até já... olhamos não paramos para ler..."

"(...) os alunos de marketing poderiam ajudar... podiam fazer um trabalho em que envolvesse esta... esta... comunicação... (...)" (Psicologia, 1º ciclo)

- Maior investimento do ISCTE-IUL na investigação através da atribuição de bolsas de investigação aos estudantes: *"(...) abrir bolsas, abrir projetos (...)"* (Antropologia, 2º ciclo)
- Sensibilização dos estudantes do secundário para investigação na universidade, através da organização de atividades específicas para estudantes do ensino secundário que divulguem a investigação que é feita no ISCTE-IUL:

"(...) Não há nenhuma instituição que eu conheça que faça com que os miúdos que vem do 10º, 11º, e 12º venham às instituições perceber como é que isto funciona, uma instituição tem de se conhecer como é, isto não tem toques não tem nada, as salas, bibliotecas abertas (...)" (Antropologia, 2º ciclo)

- Desburocratização de processos pedagógicos.

Ao nível do departamento/estrutura curricular, destaca-se:

- Dar a conhecer aos estudantes a investigação que é feita pelos docentes/ investigadores, através da apresentação aos estudantes, em seminário, não só dos resultados, como também dos processos associados às suas investigações. Proposta avançada pelos estudantes de antropologia:

"Eu acho que seria extremamente pertinente e seria um beneficio se (...) alguns dos seminários fossem orientados (...) não para expôr o resultado de uma investigação mas durante a investigação chamar investigadores (...) para explicarem, darem seminários para explicarem os problemas que estão a ter, encontrar, (...) e neste sentido aproximarem as pessoas, seminários participativos em que pudesse fazer perguntas em que se pudesse perguntar como é que está a correr (...)" (Antropologia, 1º ciclo)

- Neste sentido, abrir a possibilidade da participação nestes seminários disponibilizando aulas de unidades curriculares "obrigatórias" para este efeito:

"(...)eu acho que primeiro quando existissem seminários ter a possibilidade de ir aos seminários independentemente se fossem aulas ou não."

"(...) não são faltas não é? Mas imaginemos podermos usar essas 5 faltas, podermos escolher 3 seminários ao longo do semestre aos quais ir e não ter que justificar a ninguém, ter que justificar a nossa presença mas (...) não ser algo à parte ou seja algo que seja considerado impróprio" (Antropologia, 1º ciclo)

- Também entre os estudantes de antropologia a proposta de uma maior multidisciplinaridade no sentido de abrir a possibilidade da frequência de unidades curriculares de outros cursos. Esta possibilidade já existe mas é considerada insuficiente:

"(...) isto é uma coisa ideal que provavelmente nunca vai acontecer mas penso que quando a possibilidade de ir a aulas de outros cursos, pode-se não ter nota mas ter a possibilidade de ir a uma aula..."

"(...) Sim incentivar essa multidisciplinaridade" (Antropologia, 1º ciclo)

- Ainda entre estes estudantes a proposta da abertura de uma optativa dedicada especificamente à investigação:

"(...) Eu acho que era uma boa ideia uma optativa talvez para aprofundar..."

"(...) nós já fazemos isso em algumas cadeiras, mas são exercícios de observação muito pequeninos e eu acho que seria muito interessante fazer nem que fosse trabalho de campo em grupo numa área focal ou num dado assunto numa cadeira específica ou uma cadeira que seja por ano porque acho que sinto falta" (Antropologia, 1º ciclo)

- Inclusão dos estudantes em projetos de investigação "académicos" (antropologia) ou "práticos" (economia)

" (...) só acho que isso tem de começar pelos professores nos chamarem também para os projetos deles ou para nos proporem projetos em que possamos participar, nem que seja inicialmente uma coisa como compilar dados, fazer tabelas, é assim que se começa, é assim que se aprende" (Antropologia, 2º ciclo)

"Aquele ideia do grupo de trabalho... que hoje se falou aqui... essa investigação de terreno... se tivermos alunos que... até numa fase de licenciatura... que cheguem e sejam incorporados em projetos (...) tu agora vais para ali (...) tens de trazer qualquer coisa dali... e portanto... (...) para proveito do alunos claro mas depois também para o local onde estive... para lhe dar essa capacidade de observar de dar inputs de trazer os outputs portanto... acho que é por aí também que... também que deveria mais no fundo uma investigação prática digamos assim... (...)" (Economia, 2º ciclo)

- Manter contactos com antigos estudantes no sentido de promover a "porosidade" entre a vida e a universidade :

"(...) o ISCTE faz muito pouco para segurar os antigos alunos, ... chamá-los à escola, ... há pessoas que estudaram e tem com certeza itinerários interessantíssimos de trabalho, de estudo, de investigação (...) Porque há com certeza aí muita gente, ... que tem coisas interessantíssimas a dizer, (...) e houvesse um trânsito, uma porosidade entre aquilo que eles fazem na vida e a universidade (...) se há cadeiras de opção se tiver uma relação com pessoas que tem trabalhos considerados relevantes em determinadas áreas, ex-alunos do ISCTE (...)" (Antropologia, 3º ciclo)

- Projeto de mentoria.

"A ideia era dar oportunidade, por exemplo, a estudantes de doutoramento ... de ser mentor de estudantes do primeiro ano, segundo ano, terceiro ano, ou

seja de estudantes de licenciatura, ... a ideia era simplesmente dar a conhecer aos estudantes de licenciatura os processos que são desenvolvidos por todos os doutorandos e dessa forma alargar os conteúdos em que se pode fazer investigação e por outro lado dar oportunidade deles se envolverem desde cedo e a ideia era ligar precisamente esta investigação com o ensino no sentido em que eu sei determinadas técnicas que não são por exemplo trabalhadas ou que não são estudadas nas cadeiras, por exemplo, lidar com determinados materiais o quer que seja, ...e por outro lado, o aluno integra o projeto e consegue compreender o que é que envolve investigação e de que forma, por exemplo, as competências como análise crítica, pensar em hipóteses alternativas e esse tipo de coisas que eu penso que faz logo falta desde o início e eles ganham com isso competências essenciais..." (3º ciclo de Psicologia)

Uma das inovações deste projeto seria que a participação dos estudantes de licenciatura vai além do trabalho de tarefeiro que geralmente têm nesta situação:

"(...) isto revela também um pouco as expectativas dos alunos, esse aluno que agora está a trabalhar comigo, na primeira reunião eu perguntei-lhe quais são as tuas expectativas para o que vai acontecer aqui, ... ele virou-se e disse "eu estou à espera de fazer o trabalho chato da investigação" e eu perguntei-lhe qual era o trabalho chato da investigação, "estou à espera de ajudar-te a recolher dados e inserir dados" ... e eu depois disse-lhe que por acaso já tinha pensado antes que ele não iria fazer isso e disse-lhe vamos planear uma investigação juntos, de raiz, e tentei-lhe explicar ... e no fim ele disse-me "ah, não estava nada à espera disto, isto assim é fantástico porque eu queria mesmo era fazer investigação (...)"

- Solicitar estudantes que realizaram trabalhos de investigação a apresentá-los em aulas de outros ciclos:

"Por acaso depois tive oportunidade de eu própria propôr e foi aceite e foi muito interessante durante dois anos tive oportunidade de divulgar esse projeto noutros ciclos em articulação com a professora e portanto, acho que são dinâmicas que podem ser criadas" (Psicologia, 3º ciclo)

Unidades curriculares

- Necessidade de fomentar a curiosidade, capacidade dos docentes de instalar a dúvida, trabalhar a organização do raciocínio, capacidade de argumentação, de comunicação, oral e escrita (Antropologia, 3º ciclo).
- Maior integração entre componentes "teóricas" e "metodológicas", no âmbito de cada unidade curricular ou entre unidades curriculares teóricas e metodológicas.

"(...) Sim mas acho que deveria estar incluído até nas próprias unidades curriculares ou seja, não tem de estar incluído em todas porque isso é impossível em termos de tempo mas podia em algumas..."

"(...) Por exemplo no 1º ano a única coisa benéfica que foi, o professor A, estávamos a dar as teorias, a coisa que eu achei muito positiva é a articulação entre a teoria e o trabalho de campo..." (Antropologia, 1º ciclo e 3º ciclo)

"(...) E trazer mais casos... por exemplo para a sala de aula para apresentar... para envolver... para questionar sobre (...) o que é que vocês acham sobre isto... e apresentar também investigação... como uma carreira... como uma mais-valia também no nosso currículo... participar naquele projeto... ter feito parte de não sei quê... ter sido voz ativa naquele..." (Economia, 2º ciclo)

Ao nível da estrutura curricular os participantes dos diferentes cursos e ciclos:

- Reconhecem a necessidade de uma introdução progressiva de estratégias para promover a aquisição de competências académicas de investigação:

"(...) No primeiro ano eu acho que as abordagens têm de ser diferentes para cada ano... se eu trabalhasse no centro de investigação saberia dizer se calhar fazia-se isto... mas a verdade é que eu não trabalho e não sei o que dizer... mas as abordagens têm de ser muito diferentes (...)"

"(...) quanto mais nós progredimos no curso mais contacto direto deveríamos ter com [a investigação] porque eu até percebo a visão que nós estando no 1º ano da licenciatura se calhar esse contacto direto seja ... muito precoce ou muito preliminar e quanto mais vamos avançando ... mais devemos ter contacto com essas investigações e a forma como elas são feitas e os temas ..." (Antropologia, 1º ciclo)

Por último, ao nível das unidades de investigação, os participantes referem a sua importância na promoção da integração da investigação no ensino.

- Desde logo, para os estudantes de antropologia (em situação muito diferente dos de psicologia), o contacto com a unidade e a informação sobre as investigações que aí se realizam:

"(...) Em primeiro lugar sermos apresentados aos centros de investigação, nem que seja uma visita guiada aos centros de investigação para conhecer o tipo de trabalho que é feito, que recursos é que os docentes ou os investigadores (...) por exemplo tal como já fizeram connosco no nosso primeiro ano de darem-nos

uma visita guiada à biblioteca, como é que a biblioteca funciona, como é que está organizado, o que é que vocês, o que é que vocês podem tirar que possa ser proveitoso para vocês da biblioteca, esse tipo de coisas, devia logo começar por aí, e depois claro, à medida que o curso vai avançando termos cada vez contacto mais aprofundado com os centros de investigação com o trabalho que é feito”

“(...) Depois haver uma informação do CRIA sobre as investigações que estão a fazer e os processos todos detalhados, programas detalhados, ou uma newsletter, tipo uma newsletter ou uma coisa assim, (...) mas dar-nos as ferramentas ou dar-nos (...) ensinar-nos como é que nós vamos procurar essas ferramentas” (Antropologia, 2º ciclo)

- Os estudantes de economia realçam a necessidade de as unidades de investigação terem uma maior relação com o exterior da academia:

“(...) eu acho que é muito importante (...) levar para fora... acho... eu não entendo como é que... (...) empresas de estudo de mercado têm tanto trabalho e ganham tanto dinheiro e como é que uma faculdade ou uma universidade não pode ter uma unidade a apostar nesse tipo de serviço (...) falava da área em que estou ... há outras áreas que se calhar até já é feito ou que as coisas são feitas de forma diferente e tem mesmo de ser... mas colocar as pessoas lá fora a fazerem para estudarem... vão lá fora trazem... estudam... e voltam a transportar lá para fora (...) MIT e Stanford... são casos conhecidíssimos no mundo inteiro porque eles exteriorizaram o capital todo que têm internamente...”

2.4. CONCLUSÕES

A preferência por pedagogias dinâmicas que suscitem a participação dos estudantes – quer através da forma e dos conteúdos das aulas e das avaliações (Healey, 2005), quer através da atitude do professor e da sua relação com o estudante (Jenkins et al., 2006), caracterizam genericamente as perspetivas dos estudantes sobre boas práticas pedagógicas, em todos os cursos e ciclos.

O contacto com qualquer tipo de investigação é inexistente antes de entrarem para a universidade e a investigação nunca aparece como fator motivador da opção pelo curso universitário de 1º ou 2º ciclo que se encontram a frequentar.

Já a experiência e o contacto dos estudantes com a investigação na universidade é claramente diferenciada. Em primeiro lugar, entre 1º e 2º ciclos por um lado e 3º ciclo por outro. Em segundo lugar, entre cursos: se, no 3º ciclo, tanto os estudantes de psicologia

como de antropologia têm uma relação consistente com a investigação, entre os estudantes dos 1º e 2º ciclo são distintas as situações de antropologia e economia face à psicologia. Entre os primeiros a situação dominante é a do desconhecimento da atividade de investigação tanto ao nível da investigação feita por outros e em particular pelos próprios docentes, como ao nível da sua própria experiência de aprendizagem. Para os estudantes de psicologia a investigação faz parte do seu quotidiano de aprendizagem quer realizando exercícios de investigação integrados nas aulas quer colaborando em projetos de investigação.

As conceções de investigação entre estudantes dos vários cursos de 1º e 2º ciclo são relativamente distintas (Robertson & Blackler, 2006 citados por Healey & Jenkins, 2009).

Os estudantes de psicologia revelam uma conceção “laboratorial” da investigação Zamorsky (2010) desenvolvida no quadro de uma ciência “normal” (Kuhn) que tem como objetivo acrescentar conhecimento científico ao já produzido anteriormente. Simultaneamente, esta conceção está associada a uma perspetiva pragmática de intervenção, encarada, aliás, como um dever de participação na resolução dos problemas do mundo.

Para os estudantes de antropologia a investigação é antes de mais o “trabalho de campo” opondo explicitamente a observação *in vivo* à observação *in vitro* dos psicólogos. Esta oposição está associada, no discurso destes estudantes, a sentimentos de responsabilidade e princípios deontológicos diferentes numa e noutra prática científica. A oposição estabelece-se ainda entre uma ciência independente e livre baseada no interesse e a curiosidade intelectual do investigador, e a ciência balizada pelas exigências da resolução de problemas definidos por critérios que lhe são exteriores.

Já para os estudantes de economia, com um contacto mais distante com a investigação, esta é de alguma forma idealizada enquanto atividade associada à inovação, à construção de novos paradigmas e novos conhecimentos em rutura com uma ciência económica incapaz de dar resposta aos problemas hoje enfrentados.

Entre os estudantes do 3º ciclo, o debate sobre as formas, conteúdos e objetivos da investigação centrou-se na relação da instituição universitária com o mundo exterior, acompanhando, nas dimensões mais gerais, os debates havidos no 1º e no 2º ciclo.

Os doutorandos de psicologia questionaram o “fechamento” da universidade, que se traduz no divórcio entre investigação aplicada e investigação académica. A este propósito, realçaram a pertinência da introdução no ensino universitário de modelos de contacto e aprendizagem recíproca entre academia e instituições não universitárias. Esta posição, autodenominada de otimista, foi contrariada pelos doutorandos de antropologia que

realçaram o risco de uma situação em que as relações de poder que regem essas instituições se sobreporiam à liberdade de pensar e investigar, princípio ainda fundador da universidade.

Além destas diferenças, os estudantes dos três cursos e ciclos, coincidem numa representação muito positiva da integração da investigação no ensino, encontrando sempre mais vantagens do que inconvenientes nesta integração (Allin, 2010; Lindsay, et al., 2010).

As vantagens são em primeiro lugar as que apontam para uma melhoria significativa das condições de aprendizagem: desenvolvimento do pensamento e do espírito crítico (Allin, 2010; Visser-Wijnveen, 2009), promoção de competências profissionais, científicas e pessoais (Allin, 2010; Healey, et al., 2010), alargamento do campo de conhecimentos e motivação para a aprendizagem (Allin, 2010; Healey, et al., 2010; Jenkins et al., 2006; Lindsay, et al., 2010). A estas vantagens somam-se ainda, em particular no debate do 3º ciclo, as que relevam da abertura da universidade e do comprometimento do cientista com o mundo exterior (Allin, 2010; Healey, et al., 2010; Lindsay, et al., 2010). Quanto aos inconvenientes da integração da investigação no ensino foram referidos somente os que advêm da apresentação em aula, pelo docente, da sua própria investigação, não havendo consenso entre estudantes, inclusive entre participantes num mesmo FG, sobre estes inconvenientes, a saber: a descoincidência de interesses temáticos entre docente e estudantes (Lindsay et al., 2002; Jenkins et al., 2006) e a eventual não relevância dos temas de investigação face aos conteúdos previstos/esperados das unidades curriculares lecionadas (Lindsay, et al., 2010). A experiência particular dos estudantes de psicologia leva-os a questionarem o peso, eventualmente excessivo, que as questões metodológicas assumem no ensino ao mesmo tempo que se segmenta e separa as unidades curriculares teóricas e metodológicas (Durning & Jenkins, 2006).

No entanto, a motivação para a investigação assume também contornos distintos entre os estudantes do 1º e 2º ciclo dos cursos considerados. Nenhum estudante de psicologia revelou o projeto de uma carreira na investigação, mas a sua motivação para a investigação assenta na perceção de uma relação entre esta e a prática profissional, que todos encaram como resultado natural da formação académica. Ao contrário, para os estudantes de antropologia a prática profissional confunde-se com a investigação, mas na sua perspetiva o mercado de trabalho dificilmente abre espaço para a inserção de antropólogos. Assim, a motivação para a investigação assenta principalmente no interesse que a própria disciplina lhes desperta. Para os estudantes de economia, a motivação para a investigação assenta principalmente na aquisição dos resultados da investigação para a sua intervenção profissional.

As conceções sobre aprendizagem e investigação, a experiência universitária de contacto com a investigação e os projetos associados à conclusão da formação académica e

inserção no mercado de trabalho definem os matizes da avaliação que estes estudantes fazem da integração da investigação e ensino no ISCTE-IUL.

Esta integração é insuficiente para os estudantes de antropologia que apresentam um conjunto de propostas que vão no sentido de contornar os obstáculos que advêm sobretudo da reorganização da estrutura curricular pós-Bolonha, da burocratização de processos pedagógicos e das novas exigências do trabalho dos docentes (Jenkins et al., 2006; Lindsay, et al., 2010) que vão no sentido da crescente separação entre investigação e ensino.

Os estudantes de economia apontam como principal insuficiência desta integração o fechamento da universidade, e as suas propostas vão sobretudo no sentido de articular investigação e ensino numa relação mais direta com a intervenção e a prática profissional.

Os estudantes de psicologia reconhecem existir uma relação eficiente entre ensino e investigação nos seus cursos. No entanto identificam duas insuficiências a considerar. A primeira é o fechamento da investigação nas respetivas áreas científicas, propondo a invenção de novos modelos de comunicação interna que quebrem as fronteiras existentes entre diferentes áreas científicas e de investigação. A segunda é a falta de motivação para a investigação que reconhecem existir entre os estudantes de psicologia apesar da articulação exemplar que existe no seu departamento entre ensino e investigação.

Esta perceção de um certo alheamento dos estudantes face à investigação e mais genericamente face à universidade é aliás referida em todos os FG. Um sistema de ensino básico e secundário onde não se educa para a curiosidade, uma universidade onde se entra por inércia e não por opção, a pressão e simultaneamente a falta de perspetivas de entrada no mercado de trabalho, são explicações avançadas para esta situação que aparece como sendo comum a todos os cursos.

Os resultados deste trabalho exploratório apontam assim para, pelo menos, duas questões que devem poder enquadrar a reflexão sobre a integração da investigação no ensino:

A necessidade de considerar um modelo de integração I&E que seja suficientemente flexível para poder acolher as especificidades de cursos e áreas científicas aqui ilustradas pelos discursos dos estudantes. A questão principal é a de perceber até onde pode chegar a flexibilidade deste modelo num quadro de reformas universitárias assentes na eficácia, na eficiência e numa cultura de "resultados" que parecem conduzir a um crescente distanciamento entre ensino e investigação (Leisyte, Enders, & de Boer, 2009; Enders, Boer, & Weyer, 2013).

A segunda releva das características dos públicos universitários, da sua relação com a instituição, e do lugar da universidade nos seus projetos de formação. O desenvolvimento de modelos de integração da investigação no ensino não poderá fazer a economia da análise do

processo de socialização dos estudantes universitários (Jellab, 2011) nas suas diferentes dimensões que vão do sentido da inscrição num curso universitário até à construção de um projeto além da universidade.

No próximo capítulo procuraremos explorar de forma mais extensiva as perspetivas dos estudantes da ECSH e ISCTE-IUL sobre as práticas de integração I&E.

CAPÍTULO 3. OS ESTUDANTES DO ISCTE-IUL E A INTEGRAÇÃO I&E: UM ESTUDO QUANTITATIVO

NUNO COSTA, RITA GUERRA & SÓNIA F. BERNARDES

3.1. OBJETIVOS

Este estudo teve como objetivos específicos caracterizar (1) as atitudes face a práticas de integração I&E dos estudantes da Escola de Ciências Sociais e Humanas (ECSH) e do ISCTE-IUL, (2) o grau de experiência/contacto destes estudantes com estas práticas, e (3) as suas perceções sobre as vantagens e desvantagens da integração I&E, especificamente do envolvimento dos docentes em investigação. Finalmente, pretendeu-se ainda adaptar e validar um instrumento de monitorização das experiências de I&E dos estudantes, baseado no questionário de Healey, Jordan e Short (2002) às especificidades da população discente da ECSH e do ISCTE-IUL.

3.2. METODOLOGIA

3.2.1. Participantes

ISCTE-IUL. Participaram neste estudo 757 estudantes do ISCTE-IUL. Os estudantes inquiridos tinham idades compreendidas entre 19 e 67 anos ($M=29,97$; $DP=7,41$), 59,8%⁸ eram mulheres e 90,35% de nacionalidade Portuguesa. Cinquenta e nove por cento dos inquiridos frequentavam o 1º ciclo de estudos, sendo os restantes estudantes de mestrado e um estudante de doutoramento. A quase totalidade (95,5%) dos estudantes de licenciatura frequentava o 3º ano, estando os restantes distribuídos pelo 1º ($n=2$), 2º ($n=14$) e 4º ($n=4$) anos. Dos estudantes de mestrado, a maioria frequentava o 2º ano (69,2%) e 28% eram estudantes do 1º ano; os restantes estavam distribuídos pelo 3º ($n=1$) e 4º ($n=7$) anos. Trinta por cento dos inquiridos eram trabalhadores estudantes, 84,4% estavam inscritos em tempo integral e 62,5% estudavam no período diurno. As áreas disciplinares representadas na amostra são: Ciências Sociais e Políticas (49,3%), Ciências do Trabalho e da Empresa (31,4%), Tecnologias da Comunicação (11,8%) e Arquitetura e Urbanismo (4,8%) (ver representatividade de cada curso em Anexo B, página 285).

Escola de Ciências Sociais e Humanas (ECSH). Da amostra total, 228 eram estudantes da ECSH, com idades compreendidas entre 19 e 56 anos ($M=25,79$; $DP=7,34$), 75,4% do sexo feminino e 93,7% Portugueses. Cinquenta e oito por cento dos estudantes frequentavam o 2º ciclo de estudos e os restantes eram estudantes de licenciatura. Dos estudantes de mestrado, 83,5% frequentavam o 2º ano, um estudante frequentava o 3º ano e os restantes o 1º ano. Dos estudantes de licenciatura a maioria (93,7%) frequentava o 3º

⁸ Todos os valores apresentados incluem os valores em falta (*missing values*) para cada variável. Os valores em falta para as variáveis sociodemográficas correspondem a uma média de 3% do total da amostra, nunca ultrapassando os 5%.

ano e os restantes o 2º ano. Mais de metade (52,6%) dos inquiridos estudava no período diurno, na maioria (85,1%) estavam inscritos em tempo integral e 36,8% eram trabalhadores estudantes. Quanto à representatividade das áreas disciplinares, 57,5% eram estudantes de Psicologia, 22,8% de Economia 19,7% de Antropologia (ver representatividade de cada curso em Anexo B, página 285).

3.2.2. Instrumento

O questionário utilizado neste estudo foi desenvolvido a partir de duas fontes: um questionário elaborado por Healey e colaboradores (2002) e material qualitativo resultante de sessões de grupos focais realizadas com estudantes da ECSH do ISCTE-IUL e descritas no capítulo anterior. O processo de desenvolvimento/adaptação do instrumento envolveu três momentos: (1) a escolha do instrumento de referência, (2) a tradução do instrumento para português e a respetiva retroversão e (3) a adaptação do instrumento aos objetivos do estudo e às especificidades da população de discentes do ISCTE-IUL.

Escolha do instrumento. Foi realizada uma extensa revisão de literatura com o objetivo de identificar os instrumentos previamente utilizados para caracterizar as perceções dos estudantes sobre a integração I&E. Dos vários instrumentos disponíveis escolhemos o de Healey e colaboradores (2002) por apresentar diversas vantagens relativamente a outras medidas. Concretamente, no que respeita à experiência da integração I&E pelos estudantes os instrumentos alternativos medem perceções gerais do contacto/participação dos estudantes em investigação atual (e.g., Visser-Wijnveen, et al., 2015) ou em investigação conduzida na sua universidade (e.g., Breen & Lindsay, 1999), mas não o contacto/participação em práticas específicas de integração I&E. Quanto às vantagens da integração I&E percebidas pelos estudantes, esses instrumentos (e.g., Breen & Lindsay, 1999; Visser-Wijnveen, et al., 2015) referem-se apenas às vantagens da experiência de investigação pelo estudante e não da participação em investigação pelos docentes. Pelo contrário, o questionário de Healey e colaboradores (2002) tem como principais vantagens medir as perceções dos estudantes sobre: 1) o contacto com a investigação através de meios de informação específicos e da sua participação em práticas específicas de integração I&E; 2) as vantagens e desvantagens do envolvimento dos docentes em investigação. Conhecer, com detalhe, quais as práticas de integração I&E e de divulgação científica que são mais utilizadas, e ainda as vantagens/desvantagens do envolvimento dos docentes em investigação, tem implicações diretas na criação de modelos de intervenção para promoção da integração I&E na Universidade.

Por fim, em relação às atitudes dos estudantes face à integração I&E, existem apenas instrumentos de atitudes e crenças dos estudantes face à investigação (e.g., Breen & Lindsay, 1999) e à integração I&E em geral (e.g. Healey, et al., 2010; Visser-Wijnveen, et

al., 2015), não existindo medidas que afirmam as atitudes face a práticas específicas de integração I&E. Assim, criámos um instrumento de atitudes, com base nas práticas enunciadas por Healey e colaboradores (2002), que mede o grau de favorabilidade dos estudantes para participarem em cada uma destas práticas de integração I&E.

Tradução do instrumento selecionado. A tradução do questionário de Healey e colaboradores (2002) de inglês para português foi feita por dois investigadores com elevado domínio das duas línguas e conhecedores dos conceitos-chave da investigação. Cada um propôs de forma independente uma tradução da versão original. As discrepâncias entre as duas versões foram posteriormente analisadas por um dos dois tradutores e resolvidas por um terceiro tradutor. Por fim, o terceiro tradutor realizou a retroversão para a língua inglesa e fez a análise comparativa entre a versão original e a retroversão.

Versão final do instrumento e medidas. A versão traduzida foi adaptada de forma a melhor atender aos objetivos desta investigação. Essa adaptação consistiu na reformulação dos enunciados, na alteração da sequência de apresentação dos itens, na alteração da escala de resposta de alguns itens, e na introdução de novos itens resultantes das sessões de grupos focais (ver capítulo anterior) cujo conteúdo, sendo relevante para a população-alvo discente, não estava contemplado no instrumento original.

Sendo um dos objetivos do estudo desenvolver um instrumento de monitorização de práticas de integração I&E, procedeu-se à validação do instrumento. Assim, foram realizadas várias Análises Fatoriais Exploratórias (AFE) com os itens de atitudes face à integração I&E, com os itens de frequência de participação em práticas de integração I&E, e com os itens das vantagens e desvantagens do envolvimento dos docentes em investigação. As AFE's foram conduzidas com uma subamostra aleatória correspondente a 50% da amostra global. Com a segunda subamostra aleatória, composta pelos restantes 50%, foram conduzidas as respetivas Análises Fatoriais Confirmatórias (AFC) das estruturas fatoriais encontradas. Os fatores resultantes das AFCs e das AFEs (i.e., Atitudes, frequência de Participação, Vantagens e Desvantagens) e a computação dos respetivos scores são descritos, em seguida, juntamente com as alterações feitas a cada secção do questionário.

Atitudes face às práticas de integração I&E. Os estudantes indicaram a sua favorabilidade (1 – *nada favorável*, 5 – *extremamente favorável*) em relação a 20 itens relativos a práticas concretas de integração I&E, adaptados de Healey e colaboradores (2002), e de grupos focais realizados com a população-alvo (Anexo B, página 286). Na versão original os itens de Healey e colaboradores (2002) medem o contacto com práticas de integração I&E através de uma escala dicotómica (sim/não). Para tornar o instrumento mais sensível e obter maior variância nas respostas foi pedido aos participantes para responderem a cada pergunta utilizando uma escala de Likert de cinco pontos. Todos os itens de Healey e colaboradores (2002) relativos ao contacto com práticas de integração I&E foram utilizados,

tendo apenas dois dos itens originais (*"Attending a University research seminar not as part of a module"* e *"Attending a research conference"*) sido agregados num único item: *"Assistir a um seminário de pesquisa ou conferência que não faz parte de uma unidade curricular"*. Os restantes itens, resultantes das sessões de grupos focais, foram: *"Ouvir um(a) colega de um ciclo de estudos mais avançado (ex., doutoramento) discutir o seu trabalho de investigação numa unidade curricular"*, *"Colaborar pontualmente na realização de algumas tarefas de um projeto de investigação a decorrer num centro de investigação do ISCTE-IUL"*, *"Realizar trabalho administrativo/ organizativo num centro de investigação do ISCTE-IUL"*, *"Realizar trabalhos de aplicação de técnicas e metodologias de investigação como parte da avaliação de uma unidade curricular"* e *"Participar ou desenvolver exercícios de investigação sob a orientação ou tutoria de um(a) estudante de um ciclo de estudos mais avançado"*.

Foi realizada uma AFE com extração em eixos fatoriais principais e rotação *Oblimin* (assumindo que os fatores estão correlacionados), da qual resultou uma solução fatorial de 3 fatores que explicam 51% da variância. A estrutura final incluiu 14 dos 20 itens originais⁹ (ver estrutura fatorial em Anexo B, página 291).

Os três fatores extraídos foram:

1 - *"Participação em investigação"*. Este fator diz respeito a atividades de investigação integradas em projetos reais a decorrer na instituição (e.g., *"Colaborar pontualmente na realização de algumas tarefas de um projeto de investigação a decorrer num centro de investigação do ISCTE-IUL"*, *"Estar envolvido(a) em atividades práticas/trabalho de campo no âmbito de projetos de investigação"*) ($\alpha = 0,86$).

2 - *"Audiência"*. As atividades que compõem este fator consistem em ouvir um docente ou convidado discutir o seu trabalho (e.g., *"Ouvir um(a) conferencista convidado(a) discutir o seu trabalho de investigação numa unidade curricular"*; *"Ouvir um(a) colega de um ciclo de estudos mais avançado (ex., doutoramento) discutir o seu trabalho de investigação numa unidade curricular"*) ($\alpha = 0,84$).

3 - *"Treino técnicas de investigação"*. Este fator refere-se à participação ativa em atividades/ processos de desenvolvimento de competências de investigação no âmbito de unidades curriculares (e.g., *"Realizar trabalhos de aplicação de técnicas e metodologias de investigação como parte da avaliação de uma unidade curricular"*; *"Desenvolver técnicas de*

⁹ Os seis itens eliminados foram: *"Assistir a um seminário de pesquisa ou conferência (que não faz parte de uma unidade curricular)"*, *"Assistir a uma performance artística ou exposição relacionada com a(s) sua(s) áreas de estudo"*, *"Desempenhar o papel de participante num projeto de investigação conduzido por um(a) docente (e.g., participar num estudo experimental, responder a um inquérito, ser entrevistado/a)"*, *"Realizar trabalho administrativo/organizativo num centro de investigação do ISCTE-IUL"*, *"Analisar criticamente arte/artefactos, tais como imagens, desenhos, exposições, maquetes, ou protótipos produzidos por um(a) docente"*, *"Ser assistente de investigação num dos centros de investigação do ISCTE-IUL"*. Os itens eliminados apresentavam cross-loadings elevados (i.e., uma diferença inferior a 0,3 entre loadings em mais do que um fator) ou loadings inferiores a 0,2.

investigação - ex., entrevistas, análise estatística ou de textos, competências de desenho, de trabalho de campo, de pesquisa em bases de dados ou arquivos”) ($\alpha = 0,75$)

Para testar a estrutura fatorial obtida, foram conduzidas três AFC's com a segunda subamostra. A primeira AFC testou uma solução de um fator, composto pelas práticas de Participação, Audiência e Treino. A segunda AFC testou uma solução de dois fatores, em que o primeiro fator agrupou as práticas de Participação e Treino, por se apresentarem mais fortemente correlacionadas na AFE ($r = 0,67$), e o segundo fator incluiu as práticas de Audiência. Finalmente, a terceira AFC testou a solução de três fatores correlacionados, replicando a estrutura obtida na AFE. Os resultados confirmaram que uma estrutura de 3 fatores apresenta índices de adequabilidade significativamente melhores, $\chi^2 (74) = 226$; $\chi^2/df = 3,06$, GFI = 0,92; CFI = 0,93; RMSEA = 0,073, que soluções de um fator, $\chi^2 (77) = 586$; $\chi^2/df = 7,62$, GFI = 0,80; CFI = 0,75; RMSEA = 0,132, ou dois fatores, $\chi^2 (76) = 304$; $\chi^2/df = 3,99$, GFI = 0,89; CFI = 0,88; RMSEA = 0,089. O teste da diferença de qui-quadrado mostra que a diferença em relação ao modelo de um, $\Delta\chi^2(3) = 360$, $p < 0,001$, e de dois fatores, $\Delta\chi^2(2)=78$, $p < 0,001$, é significativa (modelo final em Anexo B, página 294).

Para caracterizar as atitudes dos estudantes e estabelecer comparações entre ciclos de estudos e áreas disciplinares foi calculada a média dos itens que compõem cada fator. Assim, a cada participante foram atribuídos três indicadores do seu grau de favorabilidade face a cada um dos três tipos de práticas de integração I&E: “Participação”, “Audiência” e “Treino”. De acordo com a escala de resposta utilizada, os indicadores correspondem a valores entre um e cinco. Quanto mais elevado o valor maior o grau de favorabilidade relativamente às práticas de integração I&E correspondentes.

Participação nas práticas de integração I&E. Os estudantes indicaram a frequência com que experienciaram (1 – *nunca*, 5 – *sempre*) 18 práticas concretas de integração I&E (questionário, Anexo B, página 287). Os itens utilizados nesta secção são os mesmos da secção das atitudes, com duas exceções. Os itens “*elaborar uma dissertação/ trabalho de projeto ou tese*” e “*ser assistente de investigação num dos centros de investigação do ISCTE-IUL*” foram respondidos separadamente. Para estes dois itens mantivemos a escala de resposta dicotómica original (sim/não) uma vez que são práticas em que geralmente só se participa uma vez ao longo do curso (questionário, Anexo B, página 287). Por serem de resposta dicotómica, estes itens não foram incluídos nas análises fatoriais.

À semelhança do que foi feito para as atitudes face à integração I&E, foi realizada uma AFE com extração em eixos fatoriais principais e rotação *Oblimin* da qual resultou uma solução fatorial de 3 fatores que explicam 57% da variância. A estrutura final incluiu 11 dos 18 itens originais (estrutura fatorial em Anexo B, página 292). Além dos itens excluídos da estrutura fatorial das atitudes face às práticas de I&E, foram ainda eliminados mais dois

itens¹⁰. Assim, os fatores extraídos são estruturalmente idênticos aos fatores obtidos para a escala de atitudes:

1 - “Participação em investigação” (e.g., “Contribuir para um artigo/relatório científico ou outro tipo de produto resultante de investigação”, “Estar envolvido(a) em atividades práticas/trabalho de campo no âmbito de projetos de investigação”) ($\alpha = 0,84$).

2 - “Audiência” (e.g., “Ouvir um(a) conferencista convidado(a) discutir o seu trabalho de investigação numa unidade curricular”; “Ouvir um(a) colega de um ciclo de estudos mais avançado (ex., doutoramento) discutir o seu trabalho de investigação numa unidade curricular”) ($\alpha = 0,80$).

3 - “Treino técnicas de investigação” (e.g., “Realizar trabalhos de aplicação de técnicas e metodologias de investigação como parte da avaliação de uma unidade curricular”; “Desenvolver técnicas de investigação - ex., entrevistas, análise estatística ou de textos, competências de desenho, de trabalho de campo, de pesquisa em bases de dados ou arquivos”) ($\alpha = 0,75$).

À semelhança do instrumento de Atitudes, a estrutura fatorial obtida para a Participação nas práticas de integração I&E foi testada através de três AFCs, realizadas com a segunda subamostra e utilizando soluções a um, dois e três fatores. A solução de dois fatores agrupou as práticas de Audiência e Treino, por se apresentarem mais fortemente correlacionadas na AFE ($r = 0,44$). Os resultados confirmaram de novo que uma estrutura de 3 fatores apresenta índices de adequabilidade significativamente melhores, $\chi^2(41) = 158$; $\chi^2/df = 3,86$, GFI = 0,93; CFI = 0,91; RMSEA = 0,086, que soluções de um, $\chi^2(44) = 457$; $\chi^2/df = 10,39$, GFI = 0,79; CFI = 0,69; RMSEA = 0,157, ou dois fatores, $\chi^2(43) = 263$; $\chi^2/df = 6,13$, GFI = 0,88; CFI = 0,84; RMSEA = 0,116. O teste da diferença de qui-quadrado mostra que a diferença em relação ao modelo de um, $\Delta\chi^2(3) = 299$, $p < 0,001$, e de dois fatores, $\Delta\chi^2(2) = 105$, $p < 0,001$, é significativa (modelo final em Anexo B, página 294).

Para caracterizar o grau de contacto dos estudantes e estabelecer comparações entre ciclos de estudos e áreas disciplinares foi criado um indicador para cada tipo de tipo de práticas de integração I&E, utilizando-se o mesmo procedimento adotado para os indicadores das atitudes (i.e., a média dos itens que compõem cada fator). Assim, a cada participante foram atribuídos três indicadores do seu grau de contacto com as práticas de “Participação”, “Audiência” e “Treino”. Em conformidade com a escala de resposta, os valores variam entre

¹⁰ “Realizar um projeto de investigação independente como parte integral ou parcial de uma unidade curricular”, “Colaborar pontualmente na realização de algumas tarefas de um projeto de investigação a decorrer num centro de investigação do ISCTE-IUL”. Os itens eliminados apresentavam cross-loadings (i.e., uma diferença inferior a 0,3 entre loadings em mais do que um fator) ou loadings inferiores a 0,2.

um e cinco. Quanto mais elevado o valor maior a frequência de contacto dos estudantes com as práticas de integração I&E correspondentes.

Como informação complementar foram incluídas nesta secção mais três perguntas de resposta dicotómica. Na primeira pergunta pediu-se aos estudantes para assinalarem, com “sim” ou não”, se tinham conhecimento da existência no ISCTE-IUL de sete “fontes de informação” sobre a investigação produzida na instituição (e.g., “Seminários de pesquisa/conferências” “Placards que publicitam oportunidades de investigação e de estudos pós-graduados”) (questionário, Anexo B, página 287). Na segunda pergunta foi pedido aos estudantes que responderam “sim” ao item “*ser assistente de investigação num dos centros de investigação do ISCTE-IUL*” que indicassem em que unidade de investigação do ISCTE-IUL colaboraram. Na terceira pergunta, os estudantes assinalaram, dentre um conjunto de alternativas, a proporção de docentes, da respetiva área de formação, que estimavam estarem envolvidos em atividades de investigação. A primeira e terceira perguntas foram traduzidas de Healey e colaboradores (2002).

Vantagens e desvantagens. Os estudantes indicaram o seu grau de concordância (1 – *discordo totalmente*, 5 – *concordo totalmente*) relativamente a 20 afirmações sobre vantagens e desvantagens do envolvimento dos seus docentes em investigação. Os itens utilizados foram adaptados de Healey e colaboradores (2002), e de grupos focais realizados com a população-alvo (questionário, Anexo B, página 289). Os itens construídos a partir dos grupos focais foram: “*Promoveu as minhas competências pessoais*”, “*Promoveu as minhas competências profissionais e científicas*”, “*Ajudou-me a apreender a articulação entre diversas áreas de saber*”, “*Promoveu um maior conhecimento da investigação realizada pelo(a)s docentes, facilitando a escolha de orientadore(a)s no futuro*”, “*Promoveu o desenvolvimento de espírito crítico e organização de ideias*”, na pergunta sobre as vantagens, e “*que as unidades curriculares tivessem pouca diversidade temática porque o(a)s docentes se focaram em exclusivo no seu tema de investigação*”, “*Excessiva incidência das aulas sobre aspetos metodológicos da investigação*”, “*Inadequação do tema das investigações aos conteúdos das unidades curriculares*”, na pergunta sobre as desvantagens.

À semelhança do que foi feito para as atitudes e práticas de integração I&E, foi realizada uma AFE com extração em eixos fatoriais principais e rotação *Oblimin* da qual resultou uma solução fatorial de 3 fatores que explicam 62% da variância. A estrutura final incluiu todos os itens originais (estrutura fatorial em Anexo B, página 293). Esta solução fatorial foi conseguida na amostra total, não tendo sido replicada nas subamostras quando analisadas separadamente. Por este motivo não são apresentadas AFC’s, uma vez que a amostra total foi utilizada para realizar as AFE’s. Os três fatores extraídos foram:

1 - "Vantagens para o conhecimento" (e.g., "Promoveu as minhas competências profissionais e científicas"; "Melhorou a minha compreensão da matéria"; "Ajudou-me a apreender a articulação entre diversas áreas de saber" ($\alpha=0,93$).

2 - "Desvantagens" (e.g., "Aparente falta de interesse do(a)s docentes em apoiar o meu bem-estar académico"; "As unidades curriculares tivessem pouca diversidade temática porque o(a)s docentes se focaram em exclusivo no seu tema de investigação"; "Aparente falta de interesse do(a)s docentes em lecionar e promover a minha aprendizagem") ($\alpha=0,90$).

3 - "Vantagens motivacionais" (e.g., "Motivou-me a considerar uma carreira dentro de uma organização de consultoria"; "Aumentou a minha consciência dos problemas com os quais o(a)s clientes de consultoria se deparam"; "Motivou-me a considerar prosseguir com os meus estudos pós-graduados na mesma área") ($\alpha=0,72$).

Para caracterizar as vantagens e desvantagens percebidas pelos estudantes e estabelecer comparações entre ciclos de estudos e áreas disciplinares foi criado um indicador para cada fator, utilizando-se o mesmo procedimento adotado para os indicadores das atitudes e da frequência de participação (i.e., cálculo da média dos itens que o compõem cada fator). À semelhança dos indicadores anteriores, quanto mais elevado o valor maiores as vantagens e desvantagens percebidas pelos estudantes da participação do docente em investigação.

Nesta secção foi incluída uma pergunta adicional, traduzida de Healey e colaboradores (2002), em que foi pedido aos estudantes que indicassem, com "sim" ou não", se tinham conhecimento do envolvimento dos docentes em sete atividades de investigação apresentadas (e.g., "Conduzir investigação financiada", "Escrever para publicação") (questionário, Anexo B, página 289).

3.2.3. Procedimento

O questionário foi aplicado em três momentos. Num primeiro momento, foi recolhida uma amostra de estudantes do 3º ano de todas as licenciaturas do ISCTE-IUL. Com a devida autorização das Escolas, Departamentos e docentes, foi pedido aos estudantes, durante o decorrer das unidades curriculares (UCs), que preenchessem uma versão em papel e lápis do questionário, na presença do investigador e do docente. O tempo de preenchimento foi, aproximadamente, de 15 minutos.

O segundo momento teve como objetivo recolher uma amostra de estudantes do 2º ano de mestrado, sendo pedida a colaboração dos coordenadores de mestrado na divulgação por e-mail de uma versão *online* do questionário. A taxa de finalização do questionário *online*

foi inferior a 50%, correspondendo apenas a 136 participantes representantes de 36 mestrados no total.

Uma vez que a representatividade de cada mestrado correspondeu a aproximadamente 4 estudantes por mestrado recorremos a um terceiro momento de recolha. Nesta fase, seguimos o mesmo procedimento de aplicação em sala de aula de uma versão papel e lápis do questionário que utilizámos para os estudantes de licenciatura.

Durante a aplicação do questionário, foram explicados, oralmente na versão presencial, e por escrito na versão *online*, os objetivos do estudo. O questionário foi dividido em quatro secções (ver Anexo B, página 286). Na primeira secção do questionário apresentaram-se os itens sobre o grau de favorabilidade dos estudantes face às práticas de integração I&E. Na segunda secção apresentaram-se 5 perguntas sobre o contacto dos estudantes com a investigação produzida no ISCTE-IUL. Os estudantes responderam, por ordem de preenchimento: 1) quais as fontes de informação científica que reconhecem existir na universidade; 2) qual a frequência com que contactaram com as 18 práticas de integração I&E, 3), se “elaboraram uma dissertação/trabalho de projeto ou tese” e se “foram assistentes de investigação num dos centros de investigação do ISCTE-IUL”; 4) em qual dos centros colaboraram como assistentes e, finalmente; 5) qual julgaram ser a proporção de docentes envolvidos em atividades de investigação. Na terceira secção, os estudantes indicaram o seu conhecimento do envolvimento dos docentes em atividades de investigação, bem como as vantagens e as desvantagens do seu envolvimento nessas atividades. Por fim, apresentaram-se algumas questões de caracterização sociodemográfica: ciclo de estudos, curso frequentado, horário do curso (noturno/diurno), ano frequentado na data do preenchimento, nota média das UCs até à data, estudantes a tempo integral ou parcial, se eram trabalhadores estudantes, sexo, idade e nacionalidade. O tempo de preenchimento do questionário variou entre 10 a 15 minutos, aproximadamente.

3.3. RESULTADOS

Os resultados são apresentados em duas partes. Na primeira é analisada a amostra global do ISCTE-IUL e na segunda parte apenas a subamostra da ECSH. Os 54 cursos de licenciatura e mestrado do ISCTE-IUL representados na amostra total foram agrupados em quatro áreas disciplinares: Ciências Sociais e Políticas, Ciências do Trabalho e da Empresa, Tecnologias da Comunicação, Arquitetura e Urbanismo. Da mesma forma, os 13 cursos da ECSH foram agrupados em Antropologia, Psicologia e Economia¹¹.

¹¹ Os cursos de Mestrado em Direito das Empresas e Mestrado em Estudos Urbanos foram excluídos dos três grupos da ECSH. Na amostra do ISCTE-IUL, Direito das Empresas foi incluído em Ciências do Trabalho e da Empresa e Estudos Urbanos inserido em Arquitetura e Urbanismo.

Em resposta aos objetivos de investigação organizámos a apresentação dos resultados em três secções, separadamente para cada amostra. Na primeira secção são descritas as atitudes dos estudantes face às práticas de integração I&E, já agregadas de acordo com os resultados das análises fatoriais: “*Participação em investigação*”, “*Audiência*” e “*Treino de técnicas de investigação*”. Na segunda parte caracterizamos a experiência dos estudantes com as práticas de integração I&E, analisando o contacto que tiveram com fontes de informação científica e ainda a frequência com que experienciaram práticas de integração de I&E de “*Participação em investigação*”, de “*Audiência*” e de “*Treino de técnicas de investigação*” ao longo do curso. Finalmente é analisado o conhecimento que os estudantes têm do envolvimento dos docentes em investigação e as vantagens e desvantagens que associaram a esse envolvimento.

3.3.1. Análise de dados

Relativamente à análise de dados utilizámos três procedimentos estatísticos. Para testar diferenças entre as médias das atitudes face aos três tipos de práticas, quer para a amostra do ISCTE-IUL, quer para a amostra da ESH, conduzimos análises de variância para medidas repetidas, utilizando um modelo com um fator intra-sujeitos, composto pelos três tipos de atitudes respetivamente. O mesmo procedimento foi utilizado para testar diferenças entre as médias da frequência de participação nos três tipos de práticas e entre as médias das vantagens e das desvantagens. No primeiro caso, o fator intra-sujeitos foi a frequência de participação nos três tipos de práticas e, no segundo caso, as desvantagens e os dois tipos de vantagens.

Para testar diferenças entre o primeiro e o segundo ciclo e entre as áreas disciplinares, conduzimos três análises de variância multivariada (MANOVA) para o ISCTE-IUL, em geral, e três MANOVAs para a ESH, em particular, tratando as áreas disciplinares e o ciclo de estudos como fatores independentes. Nas duas amostras, a primeira MANOVA teve como variáveis dependentes os três indicadores de atitudes face às práticas de integração I&E (Participação, Audiência e Treino), uma vez que se correlacionaram entre si. Os três indicadores de frequência de contacto com as práticas de integração I&E (Participação, Audiência e Treino), também se correlacionaram entre si e, por isso, foram tratados como variáveis dependentes na segunda MANOVA para as duas amostras. Finalmente, os dois indicadores de vantagens (Conhecimento, Motivacionais) correlacionaram-se entre si, mas não com o indicador de desvantagens, para a amostra do ISCTE-IUL. Já para a amostra da ESH, os dois indicadores de vantagens correlacionaram-se com as desvantagens. Por essa razão, na terceira, MANOVA as variáveis dependentes foram os indicadores de vantagens, no caso do ISCTE-IUL, e os indicadores de vantagens e desvantagens, no caso da ESH. As

médias das Desvantagens para a amostra do ISCTE-IUL foram comparadas entre ciclos e entre áreas disciplinares através de uma análise de variância univariada (ANOVA)¹².

Para as restantes variáveis categoriais, procedeu-se a uma análise descritiva da frequência de resposta, utilizando o teste Qui-quadrado para comparar a distribuição das respostas entre ciclos e áreas disciplinares.

3.3.2. Perceções sobre a integração I&E dos estudantes do ISCTE-IUL

3.3.2.1. Atitudes face às práticas de integração I&E

Os estudantes do ISCTE-IUL apresentaram atitudes positivas em relação à participação em práticas de integração I&E ao longo do curso. Especificamente, o grau de favorabilidade para cada uma das práticas de integração I&E foi superior ao ponto médio da escala (Tabela 16), tanto no 1º como no 2º ciclo e nas quatro áreas disciplinares. O teste multivariado Pillai's Trace, $V=0,029$, $F(2, 727)=10,733$, $p<0,001$, $\eta_p^2=0,029$, e o teste intra-sujeitos com a correção Greenhouse-Geisser (Mauchly's $W=0,94$, $\chi^2(2)=44,71$, $p<0,001$), $F(1,887; 1374,049)=9,292$, $p<0,001$, $\eta_p^2=0,013$, mostraram diferenças significativas entre os três tipos de atitudes. Nomeadamente, os estudantes do ISCTE-IUL são mais favoráveis às práticas de "Audiência" e "Treino" do que às práticas de "Participação" (Tabela 16).

Diferenças entre ciclos. O teste multivariado Pillai's Trace, $V=0,02$, $F(3, 695)=4,646$, $p=0,003$, $\eta_p^2=0,02$, mostrou um efeito principal do ciclo de estudos. Tal como ilustram as médias da Tabela 16, os estudantes de Mestrado foram tendencialmente mais favoráveis aos três tipos de práticas do que os de Licenciatura. Contudo, os testes univariados indicam que estas diferenças só são estatisticamente significativas, embora pequenas, para as práticas de "Participação", $F(1,697)=4,322$, $p=0,038$, $\eta_p^2=0,006$, e para as práticas de "Treino", $F(1,697)=13,912$, $p<0,001$, $\eta_p^2=0,020$.

¹² Para as duas amostras, atitudes e frequência de participação não se correlacionaram, assim como vantagens e desvantagens não se correlacionaram com as atitudes ou com frequência de participação nas práticas de integração I&E.

Tabela 16. Atitudes face às práticas de integração da investigação no ensino.

		ISCTE-IUL	1º Ciclo	2º Ciclo	CSP	CTE	TC	AU
Participação	<i>M</i>	3,86^{ab}	3,76^c	4,01	3,96^e	3,74	3,78	3,68
	<i>DP</i>	0,64	0,62	0,64	0,63	0,66	0,58	0,60
Audiência	<i>M</i>	3,96	3,90	4,05	4,03	3,82	3,97	4,12
	<i>DP</i>	0,65	0,63	0,67	0,65	0,65	0,63	0,54
Treino	<i>M</i>	3,94	3,82^d	4,13	4,11^{fg}	3,79	3,61	3,93
	<i>DP</i>	0,67	0,67	0,63	0,64	0,63	0,66	0,73

Nota: *M* = Média; *DP* = Desvio padrão; CSP = Ciências Sociais e Políticas; CTE = Ciências do trabalho e da empresa; TC = Tecnologias da Comunicação; AU = Arquitetura e Urbanismo.

Comparação de médias com testes post-hoc e ajustamento Bonferroni (estão assinaladas apenas as diferenças significativas): ^a Particip vs. Aud: $p < 0,001$; ^b Particip vs. Treino: $p < 0,001$; ^c 1ºciclo vs. 2ºciclo: $p = 0,038$; ^d 1ºciclo vs. 2ºciclo: $p < 0,001$; ^e CSP vs. CTE: $p = 0,017$; ^f CSP vs. CTE: $p < 0,001$; ^g CSP vs. TC: $p = 0,021$.

Diferenças entre áreas disciplinares. O teste multivariado Pillai's Trace, $V = 0,049$, $F(9, 2091) = 3,841$, $p < 0,001$, $\eta_p^2 = 0,016$ demonstra que a área disciplinar influenciou significativamente as atitudes dos estudantes face às práticas de integração I&E. Os testes univariados indicam, no entanto, que esta influencia foi significativa apenas nas atitudes face às práticas de "Participação", $F(3, 697) = 4,312$, $p = 0,005$, $\eta_p^2 = 0,018$, e "Treino", $F(3, 697) = 7,875$, $p < 0,001$, $\eta_p^2 = 0,033$. Os estudantes de Ciências Sociais e Políticas foram os mais favoráveis aos dois tipos de práticas. Por sua vez, os estudantes de Ciências do Trabalho e da Empresa e Arquitetura e Urbanismo foram os menos favoráveis às práticas de "Participação" e os estudantes de Ciências do Trabalho e da Empresa e Tecnologias da Comunicação foram os menos favoráveis às práticas de "Treino". As comparações *post-hoc* significativas entre cada área disciplinar estão assinaladas na Tabela 16.

3.3.2.2. Experiência com práticas de integração I&E

Conhecimento da investigação conduzida no ISCTE-IUL

Mais de 95% dos estudantes inquiridos têm conhecimento de cada uma das fontes de informação sobre a investigação conduzida no ISCTE-IUL. A Tabela 17 apresenta os sete meios de informação científica por ordem de reconhecimento referida pelos estudantes. As duas fontes de informação científica conhecidas por mais estudantes do ISCTE-IUL foram Seminários de Pesquisa/Conferências (93%) e as Unidades de Investigação (86,5%). Os Relatórios de Investigação produzidos pelo ISCTE-IUL, apesar de serem a fonte menos popular, foram conhecidos por mais de 50% dos estudantes. A ordem de popularidade das fontes de informação mantém-se aproximadamente a mesma para o 1º e 2º ciclos e para cada uma das áreas disciplinares. Destacamos de seguida as diferenças observadas entre

Ciclos de Estudos e Áreas Disciplinares. Os testes qui-quadrado significativos encontram-se reportados na Tabela 17.

Tabela 17. Conhecimento de fontes de informação científica no ISCTE-IUL.

		ISCTE-IUL	1º Ciclo	2º Ciclo	CSP	CTE	TC	AU
Seminários de pesquisa/ conferências.	%	93,0%	93,2%	95,6%	95,7%	93,2%	89,9%	97,2%
	N	704	414	280	356	281	80	35
Unidades de Investigação.	%	86,5%	86,3%	90,1%	^c 93,0%	82,4%	89,9%	66,7%
	N	655	383	263	346	192	80	24
Livros, artigos de revistas e outros tipos de produção resultante da investigação conduzida no ISCTE-IUL	%	73,7%	^a 71,2%	79,9%	^d 81,7%	68,4%	58,4%	83,3%
	N	558	316	234	304	160	52	30
Posters/ exposições/ mostras de investigação dentro do ISCTE-IUL.	%	72,3%	70,5%	77,0%	^e 77,7%	67,7%	64,0%	88,9%
	N	547	313	224	289	157	57	32
Áreas dentro do ISCTE-IUL com reputação nacional/ internacional em investigação.	%	67,2%	65,8%	72,0%	^f 77,6%	56,4%	66,3%	58,3%
	N	509	291	211	287	132	59	21
Placards que publicitam oportunidades de investigação e de estudos pós-graduados.	%	67,0%	69,3%	66,7%	^g 70,5%	64,5%	64,0%	85,7%
	N	507	307	194	261	151	57	30
Relatórios de investigação produzidos pelo ISCTE-IUL.	%	58,1%	^b 55,1%	64,4%	^h 65,9%	54,7%	48,3%	44,4%
	N	440	244	188	245	128	42	16

CSP = Ciências Sociais e Políticas; CTE = Ciências do trabalho e da empresa; TC = Tecnologias da Comunicação; AU = Arquitetura e Urbanismo.

Testes Qui-quadrado significativos para o Ciclo de Estudos: ^a $\chi^2(1, N=737) = 7,043, p=0,008$; ^b $\chi^2(1, N=735) = 6,288, p=0,012$.

Testes Qui-quadrado significativos para a Área Disciplinar: ^c $LR(3, N=730)=27,887, p<0,001$; ^d $\chi^2(3, N=731)= 28,537, p<0,001$; ^e $\chi^2(3, N=729)= 15,810, p=0,001$; ^f $\chi^2(3, N=729)= 31,847, p=0,000$; ^g $\chi^2(3, N=728)= 8,754, p=0,045$; ^h $\chi^2(3, N=729)= 16,325, p=0,001$.

Diferenças entre ciclos. No geral não se registaram diferenças no conhecimento de fontes de informação entre estudantes de 1º e 2º ciclo. De acordo com os testes Qui-quadrado, as únicas diferenças encontradas, ainda que fracas, foram relativas a “Livros, artigos de revistas e outros tipos de produção resultante da investigação conduzida no ISCTE-IUL” e “Relatórios de investigação produzidos pelo ISCTE-IUL” (Tabela 17). Ambas as fontes foram mais conhecidas pelos estudantes do 2º ciclo do que pelos do 1º.

Diferenças entre áreas disciplinares. Com exceção dos “Seminários de Pesquisa/Conferências” o conhecimento das restantes fontes de informação científica variou em função das áreas disciplinares. Ciências Sociais e Políticas foi a área com maior percentagem de estudantes que conheceram as “Unidades de Investigação”, “Áreas dentro do ISCTE-IUL com reputação nacional/internacional em investigação” e “Relatórios de investigação produzidos pelo ISCTE-IUL”, sendo seguido por Tecnologias da Comunicação na

primeira e segunda variáveis e por Ciências do Trabalho e da Empresa na última (Tabela 16). Arquitetura e Urbanismo apresentou a maior percentagem de estudantes que conheceram “Livros, artigos de revistas e outros tipos de produção resultante da investigação conduzida no ISCTE-IUL”, “Posters/ exposições/ mostras de investigação dentro do ISCTE-IUL” e “Placards que publicitam oportunidades de investigação e de estudos pós-graduados”, sendo imediatamente seguido de Ciências Sociais e Políticas nas três variáveis (Tabela 17). Os valores obtidos para Arquitetura e Urbanismo devem ser interpretados com cautela tendo em conta que amostra para esta área disciplinar ($N=36$) é substancialmente menor do que para as restantes áreas.

Participação/experiência em práticas de integração I&E

Em contraste com os resultados encontrados relativamente às atitudes face a práticas de integração I&E, a frequência de contacto com estas práticas reportada pelos estudantes do ISCTE-IUL foi baixa. O grau de contacto com práticas de “Participação”, “Audiência” e “Treino” foi inferior ao valor médio da escala, independentemente do ciclo de estudos ou da área disciplinar (Tabela 18). O teste multivariado Pillai’s Trace, $V=0,717$, $F(2, 730)=926,981$, $p<0,001$, $\eta_p^2=0,717$, e o teste intra-sujeitos com a correção Greenhouse-Geisser (Mauchly's $W=0,977$, $\chi^2(2)=16,77$, $p=0,000$), $F(1,956; 1429,534)=815,462$, $p<0,001$, $\eta_p^2=0,527$, revelam diferenças significativas entre a frequência de participação nos três tipos de práticas. Conforme as médias da Tabela 18, as práticas de “Participação” foram as menos frequentes e as de “Treino” as mais frequentes.

Tabela 18. Frequência de contacto com práticas de integração I&E.

		ISCTE- IUL	1º Ciclo	2º Ciclo	CSP	CTE	TC	AU
Participação	<i>M</i>	1,54^{ab}	1,53	1,55	1,65^{de}	1,42	1,40	1,51
	<i>DP</i>	0,63	0,60	0,66	0,67	0,55	0,56	0,57
Audiência	<i>M</i>	2,59^c	2,56	2,64	2,87^{fg}	2,17^h	2,40ⁱ	3,14
	<i>DP</i>	0,88	0,85	0,93	0,83	0,79	0,88	0,72
Treino	<i>M</i>	2,84	2,79	2,93	3,30^{ijkl}	2,52^m	1,91	2,61
	<i>DP</i>	0,98	1,02	0,90	0,82	0,87	0,80	0,89

Nota: *M* = Média; *DP* = Desvio padrão. CSP = Ciências Sociais e Políticas; CTE = Ciências do trabalho e da empresa; TC = Tecnologias da Comunicação; AU = Arquitetura e Urbanismo.

Comparação de médias com testes post-hoc e ajustamento Bonferroni (estão assinaladas apenas as diferenças significativas): ^a Part vs. Aud: $p<0,001$; ^b Part vs. Trei: $p<0,001$; ^c Aud vs. Trei: $p<0,001$; ^d CSP vs. CTE: $p<0,001$; ^e CSP vs. TC: $p=0,017$; ^f CSP vs. CTE: $p<0,001$; ^g CSP vs. TC: $p=0,008$; ^h CTE vs. AU: $p<0,001$; ⁱ TC vs. AU: $p=0,001$; ^j CSP vs. CTE: $p<0,001$; ^k CSP vs. TC: $p<0,001$; ^l CSP vs. AU: $p<0,001$; ^m CTE vs. TC: $p=0,027$.

Diferenças entre ciclos. Apesar de se ter observado uma tendência para que os estudantes de mestrado participassem com mais frequência nas três práticas, o teste multivariado Pillai's Trace mostra que a frequência de contacto não variou significativamente em função do ciclo de estudos, $V=0,001$, $F(3, 702)=0,265$, $p=0,851$.

Diferenças entre áreas disciplinares. À semelhança dos resultados reportados em relação às atitudes face às práticas de integração I&E, a área disciplinar influenciou significativamente a frequência de contacto dos estudantes com estas práticas, $V=0,278$, $F(9, 2112)=23,993$, $p<0,001$, $\eta^2=0,093$. Mais concretamente, os testes univariados mostram diferenças significativas entre as áreas disciplinares na frequência de contacto com os três tipos de práticas, sendo este efeito maior nas práticas de "Audiência", $F(3, 704)=47,329$, $p<0,001$, $\eta^2=0,137$, e "Treino", $F(3, 704)=57,472$, $p=0,000$, $\eta^2=0,197$, do que nas práticas de "Participação", $F(3, 704)=8,554$, $p=0,005$, $\eta^2=0,035$. As médias da Tabela 18 ilustram que os estudantes de Ciências Sociais e Políticas foram os que mais contactaram com práticas de "Participação" e "Treino", sendo seguidos pelos estudantes de Arquitetura e Urbanismo, Ciências do Trabalho e da Empresa e Tecnologias da Comunicação, nos dois tipos de práticas. Os estudantes de Arquitetura e Urbanismo foram os que participaram com mais frequência em práticas de "Audiência", sendo seguidos pelos estudantes de Ciências Sociais e Políticas, Tecnologias da Comunicação e Ciências do Trabalho e da Empresa. Note-se, mais uma vez, que os valores de Arquitetura e Urbanismo devem ser interpretados com cautela tendo em conta a amostra reduzida para esta área disciplinar. As comparações *post-hoc* significativas entre as áreas disciplinares encontram-se assinaladas na Tabela 18.

Participação em tese ou colaboração como assistente de investigação. Em duas perguntas adicionais foi perguntado aos estudantes se já elaboraram uma tese, dissertação ou trabalho de projeto e se já colaboraram como assistentes de investigação numa das unidades de investigação do ISCTE-IUL (Tabela 19). Quarenta e sete por cento dos estudantes responderam afirmativamente à primeira pergunta. Como seria de esperar, a percentagem de estudantes do 2º ciclo que já elaborou uma tese ou trabalho de projeto é significativamente maior do que a percentagem de estudantes do 1º ciclo. A área disciplinar também influenciou significativamente a elaboração de uma tese ou trabalho de projeto. Neste caso a percentagem de estudantes de Ciências Sociais e Políticas e de Ciências do Trabalho e da Empresa é superior à percentagem de estudantes de Tecnologias da Comunicação e de Arquitetura e Urbanismo.

Tabela 19. Experiência na elaboração de teses/projetos e colaboração em unidades de investigação.

		ISCTE-IUL	1º Ciclo	2º Ciclo	CSP	CTE	TC	AU
Elaborar uma dissertação/trabalho de projeto ou tese.	%	47,7%	^a 34,8%	67,7%	^b 53,6%	46,0%	33,7%	36,1%
	N	361	155	199	199	109	30	13
Ser assistente de investigação num dos centros de investigação do ISCTE-IUL.	%	5,5%	4,9%	5,9%	^c 8,7%	0,8%	6,7%	0,0%
	N	42	22	17	32	2	6	0

CSP = Ciências Sociais e Políticas; CTE = Ciências do trabalho e da empresa; TC = Tecnologias da Comunicação; AU = Arquitetura e Urbanismo.

Testes qui-quadrado significativos: ^a $\chi^2(1, N=739)=76,579, p=0,000$; ^b $\chi^2(3, N=733)=14,4309, p=0,002$; ^c $LR(3, N=730)=25,461, p<0,001$.

Quanto à segunda pergunta, apenas 5.5% dos estudantes trabalharam como assistentes de investigação numa unidade de investigação do ISCTE-IUL. Não houve diferenças significativas entre ciclos. As áreas com maior proporção de estudantes a colaborar em unidades de investigação foram Ciências Sociais e Políticas e Tecnologias da Comunicação. O CIES-IUL e o CIS-IUL são as unidades que receberam a maior percentagem dos estudantes que trabalharam como assistentes de investigação (Tabela 20).

Tabela 20. Unidades de investigação onde os estudantes trabalharam como assistentes de investigação.

	CIES-IUL	CIS-IUL	DINAMIA' CET-IUL	BRU-IUL	CEI-IUL	CEHC-IUL	CRIA-IUL	Architecture Research Center
%	42,9%	38,1%	9,5%	4,8%	2,3%	2,3%	2,3%	2,3%
N	18	16	4	2	1	1	1	1

Nota: as percentagens apresentadas têm como referência o total de estudantes que afirmaram ter colaborado como assistentes numa das unidades de investigação do ISCTE-IUL (n=42).

3.3.2.3. Envolvimento dos docentes em investigação

Proporção dos docentes envolvidos em investigação

A maioria dos estudantes estimou que mais de metade dos seus docentes esteja envolvida em investigação. Mais concretamente, 57% (n = 431) dos estudantes do ISCTE-IUL, 53% (n = 238) dos estudantes do 1º ciclo e 65% (n = 192) dos estudantes do 2º ciclo estimaram que entre 61-100% dos docentes trabalhem em investigação. As proporções por área disciplinar são semelhantes, com exceção de Ciências do Trabalho e da Empresa. Sessenta e sete por cento (n = 250) dos estudantes de Ciências Sociais e Políticas, 59,6% (n

= 53) dos estudantes de Tecnologias da Comunicação, e 66,3% ($n = 21$) dos estudantes de Arquitetura e Urbanismo, estimaram que mais de 61% dos docentes estejam envolvidos em investigação. Em Ciências do Trabalho e da Empresa, porém, apenas 42% ($n = 100$) dos estudantes apresentam esta estimativa.

Conhecimento das atividades de investigação dos docentes

A Tabela 21 apresenta as sete atividades de investigação por ordem de reconhecimento pelos estudantes. As três atividades científicas dos docentes, reconhecidas por mais estudantes do ISCTE-IUL, foram: “escrever para publicação” (83,8%), “supervisionar estudantes em investigação” (82,4%) e “obter um grau académico baseado na investigação” (71,1%). “Conduzir investigação não financiada” (28,4%) e “produzir trabalhos artísticos que incorporam investigação original” (23,1%) foram as atividades conhecidas por menos estudantes. A ordem de conhecimento pelos estudantes das atividades de investigação dos docentes manteve-se aproximadamente a mesma para o 1º e 2º ciclos e para cada uma das áreas disciplinares, com exceção da “produção trabalhos artísticos que incorporam investigação original” que foi mais conhecida pelos estudantes de Arquitetura e Urbanismo (57%) do que “supervisionar assistentes de investigação” e “conduzir investigação pessoal não financiada”.

Tabela 21. Conhecimento do envolvimento docente em atividades de investigação.

		ISCTE-IUL	1º Ciclo	2º Ciclo	CSP	CTE	TC	AU
Escrever para publicação	%	83,8%	^a 88,8%	92,3%	93,0%	87,6%	81,7%	94,3%
	N	634	366	265	332	190	67	33
Supervisionar estudantes em investigação	%	82,4%	^b 86,0%	91,4%	91,1%	83,2%	87,8%	88,6%
	N	624	355	266	327	183	72	31
Obter um grau académico baseado na investigação (mestrado ou doutoramento)	%	71,1%	^c 77,4%	74,2%	75,2%	74,4%	78,0%	91,4%
	N	538	319	216	270	163	64	32
Conduzir investigação financiada	%	58,9%	^d 60,8%	66,7%	^h 76,0%	45,9%	48,8%	74,3%
	N	446	250	194	273	100	40	26
Supervisionar assistentes de investigação	%	53,2%	^e 52,6%	63,2%	64,1%	46,6%	61,0%	38,2%
	N	403	184	216	230	102	50	13
Conduzir investigação pessoal não financiada	%	28,4%	^f 29,8%	32,1%	33,1%	30,3%	22,2%	32,4%
	N	215	122	92	118	66	18	11
Produzir trabalhos artísticos que incorporam investigação original	%	23,1%	^g 25,5%	26,5%	^j 27,5%	21,3%	18,8%	57,1%
	N	175	98	76	95	43	15	20

CSP = Ciências Sociais e Políticas; CTE = Ciências do trabalho e da empresa; TC = Tecnologias da Comunicação; AU = Arquitetura e Urbanismo.

Testes qui-quadrado significativos para o Ciclo de estudo: ^a $LR(2, N=699)=7,634, p=0,022$; ^b $LR(2, N=704)=6,161, p=0,046$; ^c $\chi^2(2, N=703)=14,156, p=0,001$; ^d $\chi^2(2, N=702)=18,3, p<0,001$; ^e $\chi^2(2, N=702)=17,264, p<0,001$; ^f $\chi^2(2, N=697)=10,748, p=0,005$; ^g $\chi^2(2, N=671)=17,303, p<0,001$.

Testes qui-quadrado significativos para a Área disciplinar: ^h $LR(6, N=694)=68,751, p<0,001$; ⁱ $LR(6, N=694)=24,306, p<0,001$; ^j $LR(6, N=663)=25,921, p<0,001$.

Diferenças entre ciclos. No geral, os estudantes de mestrado apresentaram um maior conhecimento das atividades de investigação dos docentes do que os de licenciatura, com exceção da “obtenção de um grau académico baseado na investigação” (Tabela 21). Esta última atividade foi conhecida por uma maior percentagem de estudantes de licenciatura do que de mestrado. Os testes Qui-quadrado reportados na Tabela 21 mostram que as diferenças de conhecimento entre 1º e 2º ciclo foram significativas para todas as atividades de investigação dos docentes.

Diferenças entre áreas disciplinares. Os estudantes de Ciências Sociais e Políticas foram os que tiveram mais conhecimento da “condução de investigação financiada” e da “supervisão de assistentes de investigação”, pelos docentes, sendo seguidos por Arquitetura e Urbanismo e Tecnologias da Comunicação no primeiro caso, e por Tecnologias da Comunicação e Ciências do Trabalho e da Empresa no segundo. Os estudantes de Arquitetura e Urbanismo foram os que tiveram mais conhecimento da “produção de trabalhos artísticos” pelos docentes. Os testes qui-quadrado para estas atividades estão reportados na Tabela 20. As diferenças observadas para as outras atividades de investigação dos docentes não foram significativas.

Vantagens e desvantagens do envolvimento dos docentes em investigação

Para os estudantes do ISCTE-IUL o envolvimento dos docentes em investigação teve globalmente mais vantagens do que desvantagens. Enquanto a média das vantagens do envolvimento de docentes em investigação para o “*Desenvolvimento de conhecimento/ competências*” e para a “*Motivação*” dos estudantes se encontrou ligeiramente acima do ponto médio da escala, a média das desvantagens encontrou-se abaixo desse valor (Tabela 22). O teste multivariado Pillai’s Trace, $V=0,72$, $F(2, 655)=840,856$, $p<0,001$, $\eta_p^2=0,720$, e o teste intra-sujeitos com a correção Greenhouse-Geisser (Mauchly’s $W=0,763$, $\chi^2(2)=177,146$, $p<0,001$), $F(1,617; 1060,660)=867,693$, $p<0,001$, $\eta_p^2=0,569$, mostram que houve diferenças significativas entre os dois tipos de vantagens e as desvantagens (Tabela 22).

Tabela 22. Vantagens e desvantagens do envolvimento dos docentes em investigação.

		ISCTE-IUL	1º Ciclo	2º Ciclo	CSP	CTE	TC	AU
Vantagens: conhecimento/ competências	M	3,72^{ab}	3,52^d	4,01	3,93^{fg}	3,51	3,33	3,60
	DP	0,77	0,73	0,72	0,66	0,81	0,80	0,77
Vantagens: motivação	M	3,09^c	2,95^e	3,30	3,09	3,06	3,13	3,11
	DP	0,99	0,97	0,99	1,03	1,00	0,85	0,95
Desvantagens	M	1,89	1,91	1,87	1,91	1,81	2,01	1,98
	DP	0,77	0,76	0,78	0,77	0,76	0,82	0,65

Nota: M = Média; DP = Desvio padrão. CSP = Ciências Sociais e Políticas; CTE = Ciências do trabalho e da empresa; TC = Tecnologias da Comunicação; AU = Arquitetura e Urbanismo. Comparação de médias com testes post-hoc e ajustamento Bonferroni (estão assinaladas apenas as diferenças significativas): ^a Vconh vs. Vmotiv: $p<0,001$; ^b Vconh vs. Desv: $p<0,001$; ^c Vmotiv vs. Desv: $p<0,001$; ^d 1º vs. 2º ciclo: $p<0,001$; ^e 1º vs. 2º ciclo: $p<0,001$; ^f CSP vs. CTE: $p<0,001$; ^g CSP vs. TC: $p=0,005$.

Diferenças entre ciclos de estudos. O teste multivariado Pillai’s Trace, $V=0,052$, $F(2, 655)=18,014$, $p<0,001$, $\eta_p^2=0,052$ mostra que o ciclo de estudos influenciou significativamente a perceção de vantagens. De acordo com os testes univariados, esta influencia foi significativa tanto para o “*Desenvolvimento de conhecimento/ competências*”, $F(1, 656)=36,081$, $p<0,001$, $\eta_p^2=0,052$, como para a “*Motivação*”, $F(1, 656)=12,147$, $p=0,001$, $\eta_p^2=0,018$. Em ambos os casos, os estudantes de Mestrado identificaram mais vantagens do que os de Licenciatura (Tabela 22). No que respeita à perceção de Desvantagens, a análise univariada mostra que não houve diferenças entre os ciclos, $F(1, 655)=0,677$, $p=0,411$.

Diferenças entre áreas disciplinares. Embora o teste multivariado Pillai's Trace revele um efeito das áreas disciplinares, $V=0,073$, $F(6, 1312)=8,299$, $p<0,001$, $\eta_p^2=0,037$, os testes univariados mostram este efeito só foi significativo na percepção de vantagens para o "Desenvolvimento de conhecimento/ competências", $F(3, 656)=8,710$, $p<0,001$, $\eta_p^2=0,038$. Mais concretamente, os estudantes de Ciências Sociais e Políticas identificaram mais vantagens do que os de Ciências do Trabalho e da Empresa e Tecnologias da Comunicação. As comparações *post-hoc* significativas encontram-se reportadas na Tabela 22.

3.3.3. Percepções sobre a integração I&E dos estudantes da ECSH

3.3.3.1. Atitudes face às práticas de integração I&E

Os estudantes da ECSH tiveram atitudes positivas em relação à participação em práticas de integração I&E ao longo do curso. Mais concretamente, o grau de favorabilidade para cada uma das práticas de integração I&E foi superior ao ponto médio da escala (Tabela 23), tanto no 1º como no 2º ciclo e nas três áreas disciplinares (Psicologia, Economia e Antropologia). De uma forma geral, os estudantes foram, tendencialmente, mais favoráveis às práticas de "Treino" e menos favoráveis às práticas de "Participação", embora o teste intra-sujeitos com a correção Greenhouse-Geisser (Mauchly's $W= 0,919$, $\chi^2(2)= 18,385$, $p<0,001$), $F(1,852; 407,211)=2,624$, $p=0,078$, indique que estas diferenças foram apenas marginalmente significativas.

Diferenças entre ciclos. Os estudantes de Mestrado foram tendencialmente mais favoráveis aos três tipos de práticas do que os de Licenciatura. Contudo, o teste multivariado Pillai's Trace mostra que estas diferenças não foram significativas, $V=0,026$, $F(3, 213)=1,905$, $p=0,13$.

Tabela 23. Atitudes face às práticas de integração da investigação no ensino.

		ESCH	1º Ciclo	2º Ciclo	Ant	Psi	Eco
Atitudes: Práticas de Participação	<i>M</i>	3,99	3,91	4,04	4,12	3,95	3,97
	<i>DP</i>	0,66	0,69	0,64	0,68	0,69	0,56
Atitudes: Práticas de Audiência	<i>M</i>	4,02	3,98	4,05	4,32^{ab}	3,97	3,88
	<i>DP</i>	0,66	0,65	0,67	0,72	0,64	0,61
Atitudes: Práticas de Treino	<i>M</i>	4,09	4,00	4,15	4,13	4,12	3,99
	<i>DP</i>	0,65	0,67	0,63	0,67	0,67	0,57

Nota: *M* = Média; *DP* = Desvio padrão.

Comparação de médias com testes *post-hoc* e ajustamento Bonferroni (estão assinaladas apenas as diferenças significativas): ^a Ant vs. Psi: $p=0,007$; ^b Ant vs Eco: $p=0,001$.

Diferenças entre áreas disciplinares. Segundo o teste multivariado Pillai's Trace as atitudes face a práticas de integração I&E variaram em função da área disciplinar, $V=0,083$, $F(6, 428)=3,07$, $p=0,006$, $\eta_p^2=0,041$. Os testes univariados indicam que o efeito da área disciplinar foi significativo apenas para as práticas de "Audiência", $F(2, 215)=7,339$, $p=0,001$, $\eta_p^2=0,064$, não havendo diferenças entre as atitudes face a práticas de "Treino" e "Participação". Especificamente, comparações *post-hoc*, assinaladas na Tabela 23, indicam que os estudantes de Antropologia foram mais favoráveis às práticas de "Audiência" do que os de Psicologia e Economia.

3.3.3.2. Experiência com práticas de integração I&E

Conhecimento da investigação conduzida no ISCTE-IUL

A Tabela 24 apresenta os sete meios de informação científica por ordem de reconhecimento pelos estudantes. À semelhança dos estudantes do ISCTE-IUL, as duas fontes de informação científica conhecidas por mais estudantes da ECSH foram "Seminários de Pesquisa/Conferências" (95,6%) e as "Unidades de Investigação" (94,7%). Os "Relatórios de Investigação produzidos pelo ISCTE-IUL", apesar de serem a fonte menos popular, foram conhecidos por mais 60% dos estudantes. A ordem de popularidade das fontes de informação manteve-se aproximadamente a mesma para o 1º e 2º ciclos e para cada uma das áreas disciplinares, com exceção de "Placards que publicitam oportunidades de investigação e de estudos pós-graduados" para os estudantes de Antropologia e de "Áreas dentro do ISCTE-IUL com reputação nacional/ internacional em investigação" para os estudantes de Economia.

Diferenças entre ciclos. Não se registaram diferenças no conhecimento das fontes de informação científica entre os estudantes de 1º e 2º ciclos.

Diferenças entre áreas disciplinares. O conhecimento de "Unidades de Investigação", "Posters/ exposições/ mostras de investigação", "Áreas dentro do ISCTE-IUL com reputação nacional/ internacional em investigação" e "Relatórios de Investigação Produzidos pelos ISCTE-IUL" variou em função das áreas disciplinares. Os estudantes de Antropologia e Psicologia foram os que mais conheceram as "Unidades de Investigação". A proporção de estudantes de Psicologia que conheceram as outras três fontes de informação foi também superior à de estudantes de Antropologia e Economia.

Tabela 24. Conhecimento de fontes de informação científica no ISCTE-IUL.

		ECSH	1º Ciclo	2º Ciclo	Ant	Psi	Eco
Seminários de pesquisa/ conferências	%	95,6%	94,7%	96,2%	95,6%	96,9%	92,3%
	N	218	90	128	43	127	48
Unidades de Investigação	%	94,7%	96,8%	93,2%	^a 97,8%	96,9%	86,5%
	N	216	92	124	44	127	45
Posters/ exposições/ mostras de investigação dentro do ISCTE-IUL	%	81,6%	81,1%	82,0%	^b 71,1%	92,4%	63,5%
	N	186	77	109	32	121	33
Áreas dentro do ISCTE-IUL com reputação nacional/internacional em investigação	%	76,3%	75,5%	77,4%	^c 72,7%	84,7%	59,6%
	N	174	71	103	32	111	31
Livros, artigos de revistas e outros tipos de produção resultante da investigação conduzida no ISCTE-IUL	%	76,3%	74,7%	77,4%	68,9%	81,7%	69,2%
	N	174	71	103	31	107	36
Placards que publicitam oportunidades de investigação e de estudos pós-graduados	%	71,9%	78,7%	68,2%	82,2%	72,9%	63,5%
	N	164	74	90	37	94	33
Relatórios de investigação produzidos pelo ISCTE-IUL	%	64%	62,1%	65,4%	^d 40,0%	74,8%	57,7%
	N	146	59	87	18	98	30

Testes Qui-quadrado significativos para a Área Disciplinar: ^a $LR(2, N=228)=7,558, p=0,023$; ^b $\chi^2(2, N=228)=24,783, p<0,001$; ^c $\chi^2(2, N=227)=13,592, p=0,001$; ^d $\chi^2(2, N=228)=18,799, p<0,001$.

Participação/experiência em práticas de integração I&E

O grau de contacto com práticas de "Participação", "Audiência" e "Treino" foi inferior ao ponto médio da escala, independentemente do ciclo de estudos ou da área disciplinar (Tabela 24). O teste multivariado Pillai's Trace, $V=0,76, F(2, 224)=354,252, p<0,001, \eta_p^2=0,76$, e o teste intra-sujeitos (Mauchly's $W=0,997, \chi^2(2)=6,15, p=0,735, F(2, 450)=354,299, p<0,001, \eta_p^2=0,612$, mostram que houve diferenças significativas entre a frequência de participação nos três tipos de práticas. Conforme as médias da Tabela 25, e à semelhança da amostra do ISCTE-IUL, as práticas de "Participação" foram as menos frequentes e as de "Treino" as mais frequentes.

Diferenças entre ciclos. Não se observaram diferenças na frequência de contacto com as práticas de integração I&E entre os ciclo de estudos, $V=0,001, F(3, 218)=0,048, p=0,986$.

Diferenças entre áreas disciplinares. O teste multivariado Pillai's Trace, $V=0,222, F(6, 438)=9,098, p<0,001, \eta_p^2=0,111$, mostra um efeito significativo da área disciplinar na frequência de contacto com as práticas de integração I&E. Mais concretamente, os testes univariados mostram diferenças significativas entre as áreas disciplinares na frequência de

contacto com as práticas de “Participação”, $F(2, 220)=19,152, p<0,001, \eta_p^2=0,148$, “Audiência”, $F(2, 220)=9,302, p<0,001, \eta_p^2=0,078$, e “Treino”, $F(2, 220)=17,868, p<0,001, \eta_p^2=0,140$. Os estudantes de Psicologia foram os que contactaram com mais frequência com os três tipos de práticas. As comparações *post-hoc* significativas encontram-se assinaladas na Tabela 25.

Tabela 25. Frequência das práticas de integração I&E por ciclo e área disciplinar.

		ECSH	1º Ciclo	2º Ciclo	Ant	Psi	Eco
Participação	<i>M</i>	1,73^{ab}	1,63	1,80	1,37^d	1,99^e	1,36
	<i>DP</i>	0,77	0,75	0,79	0,61	0,79	0,54
Audiência	<i>M</i>	2,93^c	2,90	2,94	2,87	3,08^f	2,56
	<i>DP</i>	0,88	0,78	0,94	0,91	0,81	0,93
Treino	<i>M</i>	3,22	3,22	3,22	3,07^g	3,46^h	2,73
	<i>DP</i>	0,85	0,84	0,86	0,90	0,76	0,80

Nota: *M* = Média; *DP* = Desvio padrão.

Comparação de médias com testes *post-hoc* e ajustamento Bonferroni (estão assinaladas apenas as diferenças significativas): ^a Part vs. Aud: $p<0,001$; ^b Part vs. Trei: $p<0,001$; ^c Aud vs. Trei: $p<0,001$; ^d Ant vs. Psi: $p<0,001$; ^e Psi vs. Eco: $p<0,001$; ^f Psi vs. Eco: $p<0,001$; ^g Ant vs. Psi: $p=0,009$; ^h Psi vs. Eco: $p<0,001$.

Participação em tese ou colaboração como assistente de investigação. Quarenta e oito por cento dos estudantes da ECSH, aproximadamente, já “elaboraram uma tese ou trabalho de projeto”. Esta percentagem foi semelhante nas três áreas disciplinares. A percentagem de estudantes do 2º ciclo que já elaborou uma tese ou trabalho de projeto foi maior do que a percentagem de licenciados (Tabela 26).

Tabela 26. Experiência na elaboração de teses/projetos e colaboração em unidades de investigação.

		ECSH	1º Ciclo	2º Ciclo	Ant	Psi	Eco
Elaborar uma dissertação/ trabalho de projeto ou tese.	%	47,8%	13,7%^a	72,2%	48,9%	47,3%	48,1%
	N	109	13	96	22	62	25
Ser assistente de investigação num dos centros de investigação do ISCTE-IUL.	%	7,5%	8,4%	6,9%	2,3%^b	12,2%	0,0%
	N	17	8	9	1	16	0

Testes qui-quadrado significativos: ^a $\chi^2(1, N=228)=75,996, p<0,001$; ^b $LR(2, N=226)=13,867, p=0,001$.

Por outro lado, à semelhança dos resultados reportados para o ISCTE-IUL, apenas 7,5% “colaboraram como assistentes de investigação num dos centros de investigação do

ISCTE-IUL". A percentagem de estudantes que colaboraram como assistentes de investigação foi superior na área de Psicologia. Não houve diferenças entre ciclos.

3.3.3.3. Envolvimento dos docentes em investigação

Proporção dos docentes envolvidos em investigação

Quarenta e quatro por cento (N=101) dos estudantes da ECSH estimaram que 81-100% dos docentes estivessem envolvidos em investigação. Esta proporção manteve-se, aproximadamente, para o 1º (43,2%) e 2º ciclos (45,1%). Quarenta e dois porcentos dos estudantes de Antropologia, 55% de Psicologia e apenas 19,2% de economia apresentaram a mesma estimativa.

Conhecimento das atividades de investigação dos docentes

A Tabela 27 apresenta as sete atividades de investigação por ordem de reconhecimento pelos estudantes. À semelhança do ISCTE-IUL, as duas atividades científicas dos docentes conhecidas por mais estudantes da ECSH foram "escrever para publicação" (91,2%) e "supervisionar estudantes em investigação" (91,2%). "Conduzir investigação não financiada" (29,8%) e "produzir trabalhos artísticos que incorporam investigação original" (23,7%) foram as atividades conhecidas por menos estudantes. A ordem de conhecimento pelos estudantes das atividades de investigação dos docentes manteve-se aproximadamente a mesma para o 1º e 2º ciclos e para cada uma das áreas disciplinares.

Tabela 27. Conhecimento do envolvimento docente em atividades de investigação.

		ECSH	1º Ciclo	2º Ciclo	Ant	Psi	Eco
Escrever para publicação.	%	91,2%	95,6%	93,1%	93,2%	96,1%	90,0%
	N	208	87	121	41	122	45
Supervisionar estudantes em investigação.	%	91,2%	92,3%	94,7%	88,6%	96,9%	90,0%
	N	208	84	124	39	124	45
Conduzir investigação financiada.	%	77,6%	76,9%	81,7%	^a 77,3%	86,7%	64,0%
	N	177	70	107	34	111	32
Obter um grau académico baseado na investigação (mestrado ou doutoramento).	%	74,6%	79,1%	74,8%	^b 68,2%	84,4%	64,0%
	N	170	72	98	30	108	32
Supervisionar assistentes de investigação.	%	61,8%	57,1%	67,9%	59,1%	69,5%	52,0%
	N	141	52	89	26	89	26
Conduzir investigação pessoal não financiada.	%	29,8%	31,9%	30,2%	^c 20,5%	32,5%	36,0%
	N	68	29	39	9	41	18
Produzir trabalhos artísticos que incorporam investigação original.	%	23,7%	26,1%	23,8%	28,6%	28,6%	12,0%
	N	54	23	31	12	36	6

Testes qui-quadrado significativos para a Área disciplinar: ^a $LR(4, N=222)=16,875, p=0,002$; ^b $LR(4, N=222)=11,436, p=0,022$; ^c $LR(4, N=220)=12,758, p=0,013$.

Diferenças entre ciclos e áreas disciplinares. Não se observaram diferenças entre ciclos no conhecimento das atividades de investigação dos docentes. As áreas disciplinares diferiram apenas quanto ao conhecimento de “conduzir investigação financiada”, “obter um grau académico” e “conduzir investigação pessoal não financiada”. Os estudantes de Psicologia foram os que tiveram mais conhecimento das duas primeiras atividades. Os estudantes de Antropologia revelaram menos conhecimento da última.

Vantagens e desvantagens do envolvimento dos docentes em investigação

Tal como observado para o ISCTE-IUL, para os estudantes da ECSH o envolvimento dos docentes em investigação foi percebido como tendo mais vantagens do que desvantagens. Enquanto as médias das vantagens para o “*Desenvolvimento de conhecimento/ competências*” e para a “*Motivação*” dos estudantes se encontrou ligeiramente acima do ponto médio da escala, a média das desvantagens encontrou-se abaixo desse valor (Tabela 28). O teste multivariado Pillai’s Trace, $V=0,828, F(2, 210)=504,179, p<0,001, \eta_p^2=0,828$, e o teste intra-sujeitos (Mauchly's $W=0,717, \chi^2(2)=70,001, p<0,001, F(1,558; 328,796)=385,965, p<0,001, \eta_p^2=0,647$, mostram que as diferenças entre os dois tipos de vantagens e as desvantagens foram significativas.

Tabela 28. Vantagens e desvantagens do envolvimento dos docentes em investigação.

		ECSH	1º Ciclo	2º Ciclo	Ant	Psi	Eco
Vantagens: conhecimento/competências	<i>M</i>	3,91^{ab}	3,73^d	4,04	4,05^f	3,98^g	3,62
	<i>DP</i>	0,64	0,69	0,57	0,64	0,56	0,77
Vantagens: motivação	<i>M</i>	3,06^c	2,89^e	3,19	3,20	3,07	2,93
	<i>DP</i>	1,00	1,10	0,91	1,20	0,96	0,90
Desvantagens	<i>M</i>	1,84	1,79	1,88	1,70	1,96^h	1,66
	<i>DP</i>	0,71	0,74	0,69	0,69	0,73	0,63

Nota: *M* = Média; *DP* = Desvio padrão.

Comparação de médias com testes post-hoc e ajustamento Bonferroni (estão assinaladas apenas as diferenças significativas): ^a Vconh vs. Vmotiv: $p < 0,001$; ^b Vconh vs. Desv: $p < 0,001$; ^c Vmotiv vs. Desv: $p < 0,001$; ^d 1º vs. 2º ciclo: $p < 0,001$; ^e 1º vs. 2º ciclo: $p = 0,034$; ^f Ant vs. Eco: $p < 0,001$; ^g Psi vs. Eco: $p = 0,001$; ^h Psi vs. Eco: $p = 0,035$.

Diferenças entre ciclos de estudos. O teste multivariado Pillai's Trace, $V = 0,091$, $F(3, 204) = 6,831$, $p < 0,001$, $\eta_p^2 = 0,091$ mostra um efeito significativo do ciclo de estudos. Nomeadamente, observou-se uma tendência para que os estudantes de mestrado reconhecessem mais vantagens e desvantagens do que os de licenciatura. Porém, de acordo com os testes univariados, a influência do ciclo de estudos foi significativa apenas na perceção de vantagens de "Desenvolvimento de conhecimento/ competências", $F(1, 206) = 16,623$, $p < 0,001$, $\eta_p^2 = 0,075$, e de "Motivação", $F(1, 206) = 4,559$, $p = 0,034$, $\eta_p^2 = 0,022$ (Tabela, 28).

Diferenças entre áreas disciplinares. O teste multivariado Pillai's Trace revela um efeito significativo das áreas disciplinares, $V = 0,150$, $F(6, 410) = 5,538$, $p < 0,001$, $\eta_p^2 = 0,075$, que, segundo os testes univariados, só se verificou na perceção de vantagens para o "Desenvolvimento de conhecimento/ competências", $F(2, 206) = 8,964$, $p < 0,001$, $\eta_p^2 = 0,080$, e na perceção de Desvantagens, $F(2, 206) = 4,114$, $p = 0,018$, $\eta_p^2 = 0,038$. Mais concretamente, os estudantes de Antropologia e os de Psicologia foram os que perceberam mais vantagens de "Desenvolvimento de conhecimento/ competências" e os de Psicologia e Antropologia, os que reconheceram mais desvantagens. As comparações *post-hoc* significativas encontram-se assinaladas na Tabela 28.

3.4. DISCUSSÃO

Este estudo teve como principal objetivo caracterizar (1) as atitudes dos estudantes do ISCTE-IUL e da ECSH face a práticas de integração I&E, (2) o seu grau de experiência/contacto com estas práticas, e ainda (3) as suas perceções sobre as vantagens e desvantagens da integração I&E, especificamente do envolvimento dos docentes em

investigação. Pretendeu-se ainda, neste processo, adaptar e validar instrumentos de monitorização das experiências dos estudantes face às práticas de integração I&E.

3.4.1. Atitudes e Experiência com as práticas de integração I&E

Não havendo nenhum instrumento prévio que permitisse aferir quer as atitudes dos estudantes face a práticas específicas de integração I&E, quer a frequência com que os estudantes contactaram com ou experienciaram essas práticas, desenvolvemos e validámos dois instrumentos originais que atendessem aos nossos objetivos: a Escala de Atitudes dos Estudantes face às Práticas de integração I&E e a Escala de Frequência de Participação dos Estudantes nas práticas de integração I&E. Os instrumentos, adaptados de Healey e colaboradores (2002), medem o grau de favorabilidade e a frequência de contacto com as práticas de integração I&E por parte dos estudantes, respetivamente (consultar versão final dos instrumentos de monitorização no Anexo B, página 295).

3.4.2. Qualidades psicométricas dos instrumentos

As análises fatoriais exploratórias e confirmatórias revelaram três fatores na escala de atitudes face às práticas de integração I&E e três fatores na escala de frequência de participação ou de contacto com as práticas de integração I&E. Os fatores obtidos para as atitudes são estrutural e conceptualmente idênticos aos fatores extraídos para o grau de contacto. Com a exceção de um item na pergunta sobre a frequência de contacto com as práticas que não foi incluído na AFE por ter sido medido com uma escala dicotómica, e de dois itens da mesma pergunta que foram excluídos da estrutura fatorial, os fatores para as atitudes e para o grau de contacto são compostos pelos mesmos itens, ou seja, pelas mesmas práticas de integração I&E.

Os três fatores identificados foram designados de acordo com as práticas de integração I&E que os compõem. Deste modo, o fator "*Participação em investigação*" inclui atividades de investigação para o estudante que estão integradas em projetos reais a decorrer na instituição (e.g., "*Colaborar pontualmente na realização de algumas tarefas de um projeto de investigação a decorrer num centro de investigação do ISCTE-IUL*"). O fator "*Audiência*" define-se pela inclusão de atividades em que o estudante tem um papel passivo enquanto ouvinte (e.g., "*Ouvir um(a) conferencista convidado(a) discutir o seu trabalho de investigação numa unidade curricular*"). Finalmente, o fator "*Treino de técnicas de investigação*" engloba atividades de desenvolvimento ativo das competências de investigação do estudante que estão integradas em unidades curriculares (e.g., "*Realizar trabalhos de aplicação de técnicas e metodologias de investigação como parte da avaliação de uma unidade curricular*").

Tanto para as atitudes como para a frequência de contacto a consistência interna dos fatores “*Participação*” e “*Audiência*” foi boa ($\alpha > 0,8$) e a do fator “*Treino*” aceitável ($\alpha > 0,7$).

A semelhança entre os três fatores e o modelo conceptual de Healey (2005) é um indicador da boa validade de constructo dos instrumentos. As práticas de integração I&E de “*Participação*” coincidem com as práticas de ensino Research-based, que, de acordo com Healey, se caracterizam por serem orientadas para o processo de investigação e por conferirem ao estudante um papel ativo. As práticas de “*Audiência*” referem-se a atividades Research-led, ou seja, que são orientadas para o conteúdo da investigação e nas quais o estudante tem um papel passivo. Por outro lado, as práticas de “*Treino*” partilham características das práticas Research-tutored e Research-based propostas por Healey (2005). Estes dois tipos de práticas têm em comum o papel ativo que o estudante assume na aprendizagem. A principal diferença reside no facto de as práticas Research-tutored serem orientadas para o conteúdo da investigação as práticas Research-based serem orientadas para os processos de investigação. Um exemplo de prática de “*Treino*” Research-tutored é “ler um artigo científico ou relatório de investigação escrito por um(a) docente”. As diferenças entre os três fatores e a tipologia de Healey (2005) serão discutidas mais adiante.

Finalmente, os instrumentos demonstram uma boa validade concorrente na medida em que permitiram identificar diferenças entre ciclos e áreas disciplinares, em conformidade com os resultados de estudos anteriores, nomeadamente o instrumento de aferição da frequência de contacto. Esses resultados são resumidos em seguida.

3.4.3. Atitudes dos estudantes face à integração I&E

No geral, os estudantes do ISCTE-IUL, incluindo a subamostra de discentes da ECSH, apresentaram atitudes positivas em relação aos três tipos de práticas de integração I&E. Estes resultados são coerentes com a literatura. Embora, não tenhamos conhecimento da existência de instrumentos de aferição de atitudes face a práticas de integração I&E específicas, estudos anteriores mostram que os estudantes são favoráveis ao desenvolvimento das suas competências de investigação (Zamorsky, 2002), à sua inclusão numa comunidade científica (Robertson & Blackler, 2006), ou à oportunidade de participarem em projetos de investigação (Wuetherick & McLaughlin, 2011).

Observou-se, também, que os estudantes do ISCTE-IUL se mostraram significativamente menos favoráveis às práticas de Participação do que às práticas de Audiência ou de Treino. Estes resultados contrastam com estudos anteriores em que os estudantes reportaram uma preferência por práticas pedagógicas em que os docentes os envolvem no processo de investigação (e.g., Gresty & Edward-Jones, 2012; Healey, et al., 2010; Lee, et al., 2012, Turner, et al., 2008). Por outro lado, a reduzida diferença entre as

médias e a pequena magnitude do efeito observado permitem-nos colocar em causa a relevância desta diferença.

Quanto ao ciclo de estudos, só foram encontradas diferenças na amostra do ISCTE-IUL e apenas nas práticas ativas. Mais concretamente, os estudantes de mestrado revelaram atitudes mais favoráveis às práticas de “*Participação*” e “*Treino*” do que os de licenciatura. Estas diferenças podem significar que a necessidade de desenvolverem trabalho autónomo, que requer competências de investigação, sensibiliza os estudantes do 2º ciclo para os benefícios do contacto com a investigação ao longo do curso, tornando-os assim mais favoráveis à participação em práticas de integração I&E.

As áreas disciplinares produziram diferenças nas atitudes face às práticas de “*Participação*” e “*Treino*”, quando se analisou a amostra do ISCTE-IUL, e nas atitudes face às práticas de “*Audiência*”, quando se considerou a amostra da ECSH. No caso do ISCTE-IUL, os estudantes de Ciências Sociais e Políticas apresentaram atitudes mais favoráveis que os estudantes das restantes áreas. No caso da ECSH, foram os estudantes de Antropologia que manifestaram atitudes mais favoráveis às práticas passivas.

3.4.4. Experiência dos estudantes com as práticas de integração I&E

As fontes de informação científica mais populares entre os estudantes do ISCTE-IUL, e os da ECSH, independentemente dos ciclos ou áreas disciplinares, são “Seminários de pesquisa/conferências” e “Centros de Investigação”. O terceiro meio de comunicação mais conhecido pelos estudantes do ISCTE-IUL são “livros, artigos ou outros resultados científicos produzidos pelos docentes do ISCTE-IUL”, e no caso dos estudantes da ECSH “Posters/exposições/ mostras de investigação dentro do ISCTE-IUL”. Ao contrário de outras universidades (e.g., Healey, et al., 2010; Turner, et al., 2008), as unidades de investigação são conhecidas pela maioria dos estudantes do ISCTE-IUL, enquanto “placards que publicitam oportunidades de investigação e de estudos pós-graduados” estão entre as fontes menos conhecidas.

De um modo geral, a frequência de contacto dos estudantes do ISCTE-IUL, e da ECSH, com estas práticas, em particular com as práticas de “*Participação*”, é baixa. Não foram encontradas diferenças entre ciclos de estudos. Nas duas amostras as práticas mais frequentes foram as de “*Treino*”. Este resultado contrasta com o de estudos realizados em outras universidades e que observaram serem as práticas de “*Audiência*” as formas mais comuns de contacto dos estudantes com a investigação (Healey, et al., 2010; Lee, et al., 2012; Turner, et al., 2008; Wuetherick & McLaughlin, 2011). Isto sugere que existe, por parte da docência do ISCTE-IUL, uma maior preocupação em envolver os estudantes de forma mais ativa no seu processo de aprendizagem, do que aquilo que é comum em outras universidades.

Tanto ao nível do ISCTE-IUL quanto ao nível da ECSH não houve diferenças entre ciclos na frequência de contacto com os três tipos de práticas. Contudo, mais estudantes de 2º ciclo do que do 1º reportaram ter elaborado uma dissertação/ trabalho de projeto ou tese. Note-se que esta pergunta não está incluída no instrumento de aferição da experiência do estudante que foi validado para os três tipos de práticas.

No que diz respeito a diferenças entre áreas disciplinares, estudos anteriores constataram que os estudantes de áreas aplicadas, tais como, Arquitetura, Tecnologias da Informação, Economia ou Gestão, reportam menos frequência de experiência de investigação do que estudantes de Ciências e Ciências Sociais e Comportamentais (e.g. Lee, et al. 2012). Em linha com estes resultados, no presente estudo, os estudantes de Ciências Sociais e Políticas do ISCTE-IUL são os que revelaram um maior contacto/experiência com as práticas ativas de integração I&E, "*Participação*" e "*Treino*". Os estudantes de Ciências Sociais e Políticas apresentaram, ainda, um contacto mais frequente com as práticas de "*Audiência*" do que os de Ciências do Trabalho e da Empresa e Tecnologias da Comunicação. Contudo, contrariamente à literatura, os estudantes de Ciências Sociais e Políticas não apresentam diferenças em relação aos de Arquitetura e Urbanismo. Estes resultados devem ser interpretados com algum cuidado, dada a dimensão reduzida da amostra de estudantes de Arquitetura e Urbanismo.

Finalmente, na ECSH, os estudantes de Antropologia tiveram atitudes mais favoráveis às práticas de "*Audiência*" do que os restantes, e o contacto com os três tipos de práticas foi mais frequente para os estudantes de Psicologia e menos frequente para os de Economia.

É, ainda, interessante notar que os estudantes de Ciências Sociais e Políticas foram também aqueles com atitudes mais favoráveis face aos três tipos de práticas de integração I&E. Esta correspondência é coerente com a ideia de que a exposição às práticas de integração I&E sensibiliza os estudantes para os seus benefícios, tornando-os assim mais favoráveis à participação nessas práticas.

3.4.5. Envolvimentos dos docentes em práticas de integração I&E

Mais de oitenta por cento dos estudantes do ISCTE-IUL e da ECSH tem conhecimento de que os docentes "escrevem para publicação" e "supervisionam estudantes em investigação". De uma forma geral, para a população do ISCTE-IUL, o conhecimento em relação às atividades de investigação dos docentes é superior entre os estudantes de mestrado e os de Ciências Sociais e Políticas. Este resultado é coerente com estudos feitos em outras universidades (Lee, et al., 2012) que observaram que o conhecimento das atividades de investigação dos docentes tende a ser inferior em cursos de Economia, Gestão ou Direito, em comparação com Ciências, Ciências Sociais e Comportamentais. Na ECSH este padrão já não é tão evidente quando comparamos Antropologia e Psicologia com Economia.

Mais de 50% dos estudantes estimaram que mais de metade dos seus docentes estão envolvidos em atividades de investigação. Esta percentagem é superior à observada em outras universidades (Lee, et al., 2012; Healey, et al., 2010; Turner, et al., 2008; Wuetherick, et al., 2012), o que sugere que os docentes do ISCTE-IUL têm a preocupação de dar a conhecer aos estudantes, ainda que superficialmente, o seu envolvimento em atividades de investigação.

Para medir as suas perceções sobre as vantagens e desvantagens da integração I&E, especificamente do envolvimento dos docentes em investigação, adaptámos o instrumento de Healey e colaboradores (2002). Como resultado de uma AFE foram extraídos três fatores. O primeiro fator, "*Vantagens para o conhecimento*" refere-se a benefícios para o desenvolvimento das competências de investigação do estudante resultantes da atividade de investigação dos docentes. O segundo fator "*Desvantagens*" engloba consequências negativas para o estudante decorrentes do envolvimento dos docentes em investigação. O terceiro fator "*Vantagens motivacionais*" refere-se à motivação do estudante para o seu percurso profissional.

A consistência interna dos fatores "*Vantagens para o conhecimento*" e "*Desvantagens*" é excelente ($\alpha \geq 0,9$) e a do fator "*Vantagens motivacionais*" aceitável ($\alpha > 0,7$). Contudo, a solução fatorial, obtida na amostra total, não foi replicada nas duas subamostras quando analisadas separadamente.

Tanto na amostra do ISCTE-IUL quanto na da ECSH, os estudantes percecionaram mais vantagens do que desvantagens, sendo que as "*Vantagens para o conhecimento*" foram superiores às "*Vantagens motivacionais*". Nas duas amostras, os estudantes do 2º ciclo percecionaram mais "*Vantagens para o conhecimento*" e "*Vantagens motivacionais*" do que os do 1º ciclo.

De acordo com um estudo anterior, as vantagens são mais salientes para estudantes de Ciências Sociais e Comportamentais em comparação com Gestão, Economia, Direito ou Ciências (Lee, et al., 2012). Também, no presente estudo, os estudantes de Ciências Sociais e Políticas reconheceram mais "*Vantagens para o conhecimento*" do que os restantes. Na ECSH os estudantes de Economia identificaram menos vantagens para o conhecimento do que os de Antropologia e Psicologia, e menos desvantagens do que os de Psicologia.

Se se assumir que o contacto com a investigação aumenta a consciência dos estudantes em relação aos benefícios que resultam do seu exercício na universidade, então estas diferenças entre ciclos e áreas disciplinares podem ser explicadas pela exposição às práticas integração I&E. Neste caso, os estudantes que percecionaram mais vantagens e mais desvantagens foram os que tiveram mais contacto com a investigação, em particular os do 2º ciclo, os de Ciências Sociais e Políticas, no ISCTE-IUL, e os de Psicologia na ECSH. Assim, é possível que a baixa saliência das vantagens e desvantagens do envolvimento dos docentes

em investigação para os estudantes de disciplinas mais aplicadas, como gestão ou direito (Lee, et al. 2012) resulte do baixo contacto com a investigação ao longo do curso.

3.4.6. Contribuição teórica e recomendações para investigações futuras

Tal como já foi mencionado, este estudo é o primeiro a testar o modelo conceptual de Healey (2005) na perspetiva dos estudantes, utilizando como base as práticas de integração I&E discriminadas no instrumento do próprio autor e seus colaboradores (Healey, et al., 2002). Healey (2005) propõe que as práticas de integração I&E podem ser classificadas de acordo com duas dimensões: estudante como audiência vs. participante e ênfase nos conteúdos vs. processos de investigação. Contudo, a estrutura fatorial do presente estudo sugere um modelo conceptual alternativo. Os resultados indicam que, na sua experiência ao longo do curso, os estudantes não discriminam entre práticas orientadas para os conteúdos e práticas orientadas para os processos, diferenciando, no entanto, diversos graus de participação ou de “atividade” ao longo do processo de aprendizagem. As práticas de “Audiência”, em que os estudantes têm um papel passivo, representam o grau de participação mínimo. As práticas de “Treino” representam um grau de participação intermédio, em que o estudante tem um papel mais ativo na aprendizagem, desenvolvendo exercícios de investigação de carácter pedagógico e, por isso, restritos aos programas curriculares. As práticas de “Participação”, conforme o nome sugere, representam o grau máximo de participação, em que o estudante trabalha ativamente em projetos reais de investigação, não necessariamente inseridos nos programas curriculares. Assim a solução fatorial obtida para as atitudes e frequência de contacto representa um modelo teórico alternativo que diferencia as práticas de integração I&E somente na dimensão estudante como audiência vs. participante.

No entanto, este modelo conceptual deverá ser testado em futuras investigações que utilizem uma lista mais abrangente de práticas de integração I&E. Das práticas apresentadas no questionário utilizado e no questionário de Healey e colaboradores (2002), apenas duas (itens 17 e 18) podem ser classificadas como Research-tutored (conteúdo, estudante ativo), e duas (itens 15 e 16) como Research-oriented (processo, estudante passivo). Por essa razão, é possível que a agregação dos itens em termos de atividade vs. passividade do estudante se deva, não ao critério que os estudantes utilizam para diferenciar as práticas de integração I&E, mas sim, à baixa representatividade das práticas Research-tutored e Research-oriented. Assim, sugerimos que estudos futuros apresentem aos estudantes uma variedade de práticas de integração I&E que, além das práticas utilizadas no presente instrumento, seja representativa das quatro categorias propostas por Healey (2005).

3.5. CONCLUSÕES

Os estudantes do ISCTE-IUL e da ECSH são favoráveis às práticas de integração I&E e identificam mais vantagens do que desvantagens decorrentes do envolvimento dos seus docentes em atividades de investigação. Contudo, esta avaliação positiva do contacto com a investigação contrasta com a baixa frequência com que as práticas de integração I&E são experienciadas pelos estudantes, em particular as práticas de "*Participação*". De modo geral, os estudantes de Ciências Sociais e Políticas são os que têm atitudes mais favoráveis e que contactam com mais frequência com as práticas ativas de integração I&E: "*Treino*" e "*Participação*". Na ECSH, os estudantes de Antropologia são os que têm atitudes mais favoráveis às práticas de "*Audiência*" e os de Psicologia os que têm mais contacto com as práticas de "*Participação*" e "*Treino*".

Os instrumentos de medida das atitudes e do contacto dos estudantes com práticas de integração I&E que foram desenvolvidos apresentam boas qualidades psicométricas e são, por isso, ferramentas promissoras quer para a monitorização da experiência do estudante, quer para o estudo científico da integração I&E.

CAPÍTULO 4. PERSPETIVAS DOS ESTUDANTES SOBRE A INTEGRAÇÃO I&E: SÍNTESE CONCLUSIVA

NUNO COSTA, RITA GUERRA & MADALENA MATOS

Decisores políticos e académicos têm debatido a relação entre ensino e investigação no contexto nas instituições de ensino superior, quais os benefícios dessa integração para os estudantes, e que estratégias políticas e institucionais podem ser utilizadas para aproximar ciência e ensino. Para que a relação entre qualidade do ensino e envolvimento dos docentes em investigação seja bem-sucedida são necessários esforços institucionais ativos que a promovam, nomeadamente, através do incentivo ao desenvolvimento e implementação de práticas pedagógicas de integração I&E.

Os estudos apresentados nos capítulos anteriores tiveram como principal objetivo caracterizar as conceções, atitudes e experiências dos estudantes da ECSH e ISCTE-IUL face à investigação e às práticas de integração I&E. Especificamente, esta linha de investigação procurou:

- 1) Explorar a conceção dos estudantes em relação à integração I&E;
- 2) Caracterizar o conhecimento dos estudantes da investigação conduzida no ISCTE-IUL;
- 3) Caracterizar as atitudes dos estudantes face às práticas pedagógicas de integração I&E;
- 4) Caracterizar a experiência dos estudantes com práticas pedagógicas de integração I&E; e
- 5) Caracterizar as perceções dos estudantes sobre vantagens e desvantagens da integração I&E.

Os estudos apresentados nos dois capítulos anteriores utilizaram diferentes metodologias para responder a estes objetivos. O primeiro estudo reuniu 24 estudantes dos três ciclos da ECSH em 5 grupos focais, utilizando guiões semiestruturados para recolha de dados. No segundo estudo, foi aplicado um questionário de resposta fechada a 757 estudantes do 1º e 2º ciclos do ISCTE-IUL, onde estiveram incluídos 228 estudantes da ECSH. Para responder aos objetivos já mencionados o estudo quantitativo visou, ainda, adaptar e validar instrumentos de monitorização das atitudes e experiências dos estudantes de integração I&E. Os resultados dos dois estudos são consistentes entre si e, de modo geral, coerentes com a literatura revista no capítulo 1. Sumarizamos em seguida os principais resultados e conclusões.

4.1. INSTRUMENTOS DE MONITORIZAÇÃO

No estudo quantitativo foram desenvolvidos e validados dois instrumentos: o primeiro, de monitorização das atitudes dos estudantes face às práticas de integração I&E; e o segundo, de monitorização da frequência de contacto dos estudantes com essas práticas ao longo do curso (ver Anexo B, páginas 295 e 296). Os dois instrumentos permitiram identificar três tipos de práticas pedagógicas de integração I&E: práticas de *Participação* em atividades de investigação integradas em projetos reais a decorrer na instituição; práticas de *Audiência*, em que o estudante ouve um conferencista/docente/colega de ciclos avançados discutir o seu trabalho de investigação; e práticas de *Treino*, que consistem em exercícios ativos realizados no âmbito de uma unidade curricular para o desenvolvimento de técnicas/processos de investigação.

Os dois instrumentos apresentaram boa validade de constructo, na medida em que convergem com modelos conceptuais de práticas de integração I&E propostos por outros autores (e.g., Healey, 2005), e boa validade concorrente uma vez que os resultados obtidos por seu intermédio são coerentes com estudos anteriores descritos na literatura sobre a experiência do estudante.

4.2. CONCEÇÕES DOS ESTUDANTES DA ECSH SOBRE A INTEGRAÇÃO I&E

Os resultados do estudo qualitativo com os estudantes da ECSH (capítulo 2) mostram que as suas conceções sobre a integração I&E variam entre as áreas disciplinares e em função das suas representações sobre a investigação. Os estudantes de Psicologia têm um conceito “laboratorial” de investigação, que coincide com a conceção de investigação dos estudantes apresentada em estudos anteriores (e.g., Zamorsky, 2002). Já os estudantes de Antropologia veem a investigação como “trabalho de campo”, *in vivo*. Para os estudantes de Economia a investigação está associada a conceitos mais abstratos de exploração de “campos desconhecidos”, ou de “novos paradigmas” que suportem a sua intervenção profissional.

Estas conceções refletem os diferentes modos de produção de conhecimento utilizados nas respetivas áreas disciplinares. A conceção apresentada pelos estudantes de Psicologia aproxima-se do modo designado por Griffiths (2004) de “ciência empírica”. A ciência empírica é típica das ciências naturais e é orientada para a descoberta de teorias generalizáveis através do teste de hipóteses por métodos positivos. Os estudantes de Antropologia apresentam uma conceção mais próxima da abordagem das ciências sociais e das humanidades, que Griffiths (2004) nomeou de “pesquisa interpretativa”. Este modo de produção de conhecimento não pretende produzir teorias generalizáveis, mas antes interpretar fenómenos obedecendo a princípios metodológicos que têm em conta a subjetividade do investigador, tal como acontece, por exemplo, no “trabalho de campo”. É interessante notar que, embora parte do conhecimento em Psicologia também seja produzido

através de metodologias qualitativas e, portanto, mais “interpretativas” e subjetivas, os estudantes de Psicologia no ISCTE-IUL têm uma visão mais redutora da disciplina, predominantemente experimental. Finalmente, a conceção dos estudantes de Economia coincide com o modo de produção de conhecimento “pesquisa aplicada” (Griffiths, 2004), que é comum a áreas como Direito, Engenharia ou Gestão. Diferentemente da “ciência empírica” e da “pesquisa” interpretativa”, esta abordagem está mais orientada para a aplicação do conhecimento na resolução de problemas do que para produção de conhecimento, por si só. Apesar dos estudantes de economia verem a investigação como algo que suporta a prática profissional, apresentam uma relação mais próxima com a aplicação do conhecimento, do que com a sua produção propriamente dita.

Às representações apresentadas pelos estudantes associam-se as perspetivas sobre o lugar da investigação na profissão: para os estudantes de Psicologia, as competências de investigação farão parte da prática profissional; os estudantes de Antropologia consideram que o seu saber dificilmente será reconhecido no mercado de trabalho e dificilmente terão oportunidades profissionais para desenvolverem trabalho de campo; para os estudantes de Economia há uma distinção relativamente clara entre a investigação desenvolvida na universidade, e a aplicação dos resultados desta investigação na prática profissional.

Pode concluir-se que as conceções dos estudantes em relação à investigação são reforçadas pela sua socialização na universidade. Por um lado, no caso da ECSH, essa socialização produz conceções mais redutoras da investigação, como no caso da Psicologia, ou visões da investigação como algo distante da prática profissional, como nos casos da Antropologia e da Economia. Por outro lado, os modos de produção do conhecimento particulares a cada disciplina devem ser respeitados e devidamente integrados no ensino (Griffiths, 2004) de modo a aproximar o estudante da investigação e a melhorar efetivamente a qualidade da sua aprendizagem e a preparação para a sua vida profissional.

4.3. CONHECIMENTO DOS ESTUDANTES DA INVESTIGAÇÃO CONDUZIDA NO ISCTE-IUL

De acordo com o estudo quantitativo (capítulo 3), as fontes de informação científica mais populares foram “Seminários de pesquisa/conferências” e “Unidades de Investigação”. Estas fontes de informação são conhecidas por mais de 80% dos estudantes do ISCTE-IUL e da ECSH. É de salientar que em outras universidades (e.g., Healey, et al., 2010; Turner, et al., 2008), “Seminários de pesquisa/conferências” também aparecem entre as três fontes de informação mais conhecidas, embora por uma percentagem da amostra bastante inferior à do presente estudo. Porém, nessas universidades, as Unidades de Investigação estão entre as fontes menos conhecidas (Healey, et al., 2010; Turner, et al., 2008).

O elevado conhecimento de algumas fontes de informação científica disponíveis não se traduz, no entanto, na qualidade da informação que chega aos estudantes. No estudo qualitativo muitos estudantes disseram ter consciência da existência da investigação produzida no ISCTE-IUL, mas não a conhecerem. O pouco que conhecem resulta de apresentações que os docentes fazem nas suas próprias aulas.

Nos dois estudos foram raros os estudantes que reportaram experiência de colaboração em atividades nas unidades de investigação. Os estudantes de Psicologia, no caso particular da ECSH, e os estudantes de Ciências Sociais e Políticas, no caso geral do ISCTE-IUL, foram os que mais colaboraram com as unidades de investigação, nomeadamente no CIS-IUL.

Conclui-se, por um lado, que as unidades de investigação do ISCTE-IUL, de uma forma geral, são bem-sucedidas na comunicação da sua existência aos estudantes. Por outro lado, é necessário que as unidades desenvolvam formas de comunicação da sua atividade aos estudantes e ofereçam, de forma mais ativa, oportunidades para os estudantes participarem nos projetos de investigação a decorrer.

4.4. ATITUDES DOS ESTUDANTES FACE ÀS PRÁTICAS DE INTEGRAÇÃO I&E

No estudo quantitativo os estudantes mostraram-se muito favoráveis à utilização dos três tipos de práticas de integração I&E identificadas pelo instrumento de atitudes: práticas de *Participação*; práticas de *Audiência* e práticas de *Treino*. Estes resultados são consistentes com estudos anteriores que mostraram que os estudantes valorizam o desenvolvimento de competências de investigação (Zamorsky, 2002), a pertença a uma comunidade científica (Robertson & Blackler, 2006), e oportunidades de participarem em projetos de investigação (Wuetherick & McLaughlin, 2011).

No caso do ISCTE-IUL os estudantes de Ciências Sociais e Políticas foram os mais favoráveis às práticas de "*Participação*" e "*Treino*". No caso da ECSH os estudantes de Antropologia são mais favoráveis às práticas de "*Audiência*" do que os de Psicologia e Economia.

Quanto ao ciclo de estudos, foram encontradas diferenças na amostra do ISCTE-IUL e apenas nas práticas que conferem um papel ativo aos estudantes. Os estudantes de mestrado revelaram-se mais favoráveis às práticas de "*Participação*" e "*Treino*" do que os de licenciatura. Estas diferenças podem significar que a necessidade de desenvolverem trabalho autónomo, que requer competências de investigação, sensibiliza os estudantes do 2º ciclo para os benefícios do contacto com a investigação ao longo do curso, tornando-os assim mais favoráveis à participação em práticas de integração I&E.

Observou-se, também, que os estudantes do ISCTE-IUL se mostraram significativamente menos favoráveis às práticas de “*Participação*” do que às práticas de “*Audiência*” ou de “*Treino*”. No entanto, a reduzida diferença entre as médias e a pequena magnitude do efeito observado, juntamente com resultados, quer do estudo qualitativo, quer de estudos anteriores sugerem algum cuidado na interpretação desta diferença. No estudo qualitativo, as práticas de “*Audiência*” e de “*Treino*” foram consideradas positivas se corresponderem a aulas dinâmicas, com participação dos estudantes, com uma componente prática, dadas por docentes com competências de comunicação e com bom relacionamento com os estudantes, e se corresponderem a formas de avaliação por trabalhos e não por testes. Contrariamente aos dados do estudo quantitativo, estes resultados sugerem que os estudantes têm preferência por práticas pedagógicas em que os docentes os envolvem no processo de investigação/aprendizagem, tal como já foi observado em estudos anteriores (e.g., Gresty & Edward-Jones, 2012; Healey, et al., 2010; Lee, et al., 2012, Turner, et al., 2008).

4.5. EXPERIÊNCIA DOS ESTUDANTES COM PRÁTICAS DE INTEGRAÇÃO I&E

Apesar das atitudes favoráveis, a experiência efetiva com estas práticas pedagógicas é percebida como pouco frequente. No estudo quantitativo, os estudantes reportaram experiências ocasionais com práticas pedagógicas de “*Audiência*” e “*Treino*”, mas a experiência com práticas de “*Participação*” foi muito reduzida, tanto para o ISCTE-IUL, quanto para a ECSH. Nas duas amostras as práticas mais frequentes foram as de “*Treino*”. Este resultado contrasta com o de estudos realizados em outras universidades, que observaram serem as práticas de “*Audiência*” as formas mais comuns de contacto dos estudantes com a investigação (Healey, et al., 2010; Lee, et al., 2012; Turner, et al., 2008; Wuetherick & McLaughlin, 2011). Isto sugere que existe no corpo docente do ISCTE-IUL uma maior preocupação em envolver os estudantes de forma mais ativa no seu processo de aprendizagem, relativamente ao que é comum em outras universidades.

Tanto ao nível do ISCTE-IUL, quanto ao nível da ECSH, não houve diferenças entre ciclos de estudo na frequência de contacto com os três tipos de práticas. No entanto, houve claramente mais estudantes de 2º ciclo que reportaram ter elaborado uma dissertação/trabalho de projeto ou tese, tal como seria de esperar.

No que diz respeito a diferenças entre áreas disciplinares, estudos anteriores constataram que os estudantes de áreas aplicadas, tais como, Arquitetura, Tecnologias da Informação, Economia ou Gestão, reportam menos experiência de investigação do que estudantes de Ciências e Ciências Sociais e Comportamentais (e.g., Lee, et al. 2012). Em linha com estes resultados, no estudo quantitativo, os estudantes de Ciências Sociais e Políticas foram os que revelaram um maior contacto/experiência com as práticas ativas de

integração I&E – *Participação e Treino*, ao nível do ISCTE-IUL. Quanto à ECSH, o contacto com os três tipos de práticas foi mais frequente entre os estudantes de Psicologia e menos frequente entre os de Economia.

O estudo qualitativo reitera estes resultados. Os estudantes de Psicologia referem experiências significativas quer em exercícios de investigação integrados em unidades curriculares, quer na participação e colaboração em projetos de investigação da unidade de investigação ou dos docentes. Os estudantes de Antropologia e Economia, com exceção de algumas experiências pontuais, dizem não ter qualquer experiência de investigação e desconhecer mesmo as unidades de investigação.

Em síntese, os resultados obtidos salientam a discrepância existente entre as atitudes dos estudantes do ISCTE-IUL e da ECSH e a sua experiência efetiva com práticas de integração I&E. De um modo geral, o seu contacto com a investigação ao longo do curso é inferior ao que gostariam. É interessante notar que os estudantes de Ciências Sociais e Políticas foram também aqueles com atitudes mais favoráveis face aos três tipos de práticas de integração I&E. Esta correspondência sugere que a exposição às práticas de integração I&E sensibiliza os estudantes para os seus benefícios, tornando-os assim mais favoráveis à participação nessas práticas. Além disso, a frequência de contacto com as práticas de integração I&E permite compreender, em parte, as conceções da investigação por parte dos estudantes das diferentes disciplinas. Por exemplo, para os estudantes de Psicologia, que são os que mais contactam com estas práticas, ainda que ocasionalmente, as competências de investigação farão parte da prática profissional; já para os estudantes de Economia ou de Antropologia, que reportam ter pouco contacto, percebem um hiato entre a prática profissional e o exercício da investigação. Esta relação sugere que o contacto com a investigação ao longo do percurso académico pode influenciar as conceções que os estudantes têm da própria investigação e da sua utilidade para o desempenho da profissão. Conclui-se, deste modo, que promover a disseminação de práticas pedagógicas de integração I&E nas várias áreas disciplinares é uma forma, não só de aproximar o estudante da investigação, mas também de melhorar a qualidade da sua aprendizagem e preparação para a vida profissional.

4.6. VANTAGENS E DESVANTAGENS DA INTEGRAÇÃO I&E

Nos dois estudos, os estudantes dão mais importância às vantagens do que às desvantagens do envolvimento dos seus docentes em investigação. As vantagens identificadas pelos estudantes foram o desenvolvimento das suas competências e conhecimentos e uma maior motivação para aprender e fazer certas escolhas de carreira e percurso académico. Como desvantagens foram identificadas, por exemplo, o foco do docente no seu próprio tema de investigação, não respondendo necessariamente aos

interesses dos estudantes; o excessivo desenvolvimento das componentes metodológicas da investigação; a eventual inadequação entre as investigações apresentadas e os conteúdos das unidades curriculares.

No estudo quantitativo, tanto ao nível do ISCTE-IUL quanto ao nível da ECSH, a percepção de vantagens, tanto para o conhecimento como para a motivação, foi maior entre os estudantes do 2º ciclo em comparação com os do 1º ciclo. De acordo com um estudo anterior, as vantagens são mais salientes para estudantes de Ciências Sociais e Comportamentais em comparação com Gestão, Economia, Direito ou Ciências (Lee, et al., 2012). Também, no presente estudo, os estudantes de Ciências Sociais e Políticas reconheceram mais vantagens para o conhecimento do que os restantes. Ao nível da ECSH, tanto no estudo quantitativo, quanto no qualitativo, os estudantes de Economia identificaram menos vantagens para o conhecimento do que os de Antropologia e Psicologia, e menos desvantagens do que os de Psicologia.

Estas diferenças entre ciclos e áreas disciplinares podem ser explicadas, em parte, pela frequência de contacto com as práticas de integração I&E, se se assumir que o contacto com a investigação aumenta a consciência dos estudantes em relação aos benefícios que resultam do seu exercício na universidade. Neste caso, os estudantes que percebem mais vantagens e mais desvantagens são os que têm mais contacto com a investigação, em particular os do 2º ciclo, os de Ciências Sociais e Políticas e os de Psicologia. Assim, é possível que a baixa saliência das vantagens e desvantagens do envolvimento dos docentes em investigação para os estudantes de disciplinas mais aplicadas, como Gestão ou Direito (Lee, et al., 2012) resulte do baixo contacto com a investigação ao longo do curso.

Em suma, a maioria dos estudantes do ISCTE-IUL em geral, e da ECSH em particular, tem conhecimento da existência de fontes de informação científica, nomeadamente, seminários de investigação e unidades de investigação, mas não conhecem, necessariamente, a investigação que é produzida no ISCTE-IUL. As atitudes dos estudantes face à participação em práticas de integração I&E são muito favoráveis. Contudo, o seu contacto com essas práticas ao longo do curso é relativamente baixo. A falta de contacto com a investigação ao longo do curso pode assim contribuir para o desenvolvimento de uma visão da investigação como separada da prática profissional, assim como para uma menor consciência das vantagens e desvantagens da participação dos docentes em investigação.

Embora os resultados apresentados nesta secção nos permitam ter uma compreensão mais detalhada do potencial hiato entre discursos e práticas de integração I&E na ECSH/ISCTE-IUL, o entendimento deste fenómeno não ficaria completo sem considerar a perspetiva do corpo académico da instituição. É precisamente sobre as perspetivas de docentes e investigadores sobre a integração I&E que a próxima secção se debruça.

III. PERSPETIVAS DOS DOCENTES/INVESTIGADORES SOBRE A INTEGRAÇÃO I&E

CAPÍTULO 5. OS ACADÉMICOS E A INTEGRAÇÃO I&E: BREVE REVISÃO DE

LITERATURA DIANA FARCAS, KINGA BIERWIACKZONEC, SÓNIA F. BERNARDES & SUSANA CARVALHOSA

A produção de conhecimento científico e a transmissão do mesmo aos estudantes são dois pilares fundamentais na missão das instituições de ensino superior. Através da integração da investigação no ensino (I&E), considera-se possível melhorar a qualidade do ensino superior (European Commission, 2013). Assim sendo, pode-se afirmar que a integração I&E no ensino superior é vista como uma mais-valia no processo de ensino aprendizagem. No entanto, como já foi anteriormente referido no capítulo de introdução, três meta-análises (e.g., Feldman, 1987; Allen, 1996; Hattie & Marsh, 1996), que englobam dezenas de estudos empíricos, apontam para a existência de um mito, no que concerne a ideia de que um bom investigador é necessariamente um bom docente. Tendo em conta que os docentes e investigadores são, a par dos estudantes, uns dos atores principais neste processo que envolve a integração I&E, muitos estudos têm-se centrado na exploração das suas conceções e experiências de integração I&E, utilizando metodologias qualitativas (e.g., Neuman, 1992; Zamorski, 2002; Lucas et al., 2007; Visser-Wijnveen, van Driel, van der Rijst, Verloop, & Visser, 2010), quantitativas (e.g., Eagan, Sharkness, Hurtado, Mosqueda, & Chang, 2011; Martin, 1997; Melland, 1996; Tang & Chamberlain, 1997), ou mistas (e.g., Smith & Smith, 2012; Visser-Wijnveen, van Driel, van der Rijst, Visser, & Verloop, 2012).

Os estudos que utilizaram metodologias qualitativas ou mistas focaram-se maioritariamente na exploração das perceções, conceções e experiências dos docentes/investigadores. Para além disto, os estudos que utilizaram metodologias quantitativas exploraram aspetos mais específicos, tais como os preditores do envolvimento dos estudantes em projetos de investigação dos docentes/investigadores (Eagan et al., 2011) ou a relação entre a produção científica e a eficácia do ensino (Tang & Chmberlain, 1997). Tendo em conta a grande variedade de resultados que emergiram destes estudos, optamos por, de seguida, resumir as suas ideias principais em quatro pontos. O primeiro ponto engloba as conceções, atitudes e experiências dos docentes/investigadores com a integração I&E, enquanto o segundo ponto apresenta algumas diferenças entre as perspetivas dos docentes/investigadores e outros grupos de atores envolvidos na integração I&E. Adicionalmente, o terceiro ponto foca-se nos fatores percebidos como barreiras facilitadores da integração I&E. Por fim, o quarto ponto recai sobre as perceções dos docentes/investigadores sobre as consequências da integração I&E.

5.1. CONCEÇÕES, ATITUDES E EXPERIÊNCIAS RELACIONADAS COM A INTEGRAÇÃO I&E

No que concerne as conceções dos docentes/investigadores sobre a integração I&E, vários estudos caracterizam-nas como multidimensionais e complexas (e.g., Neuman, 1992; Lucas et al., 2007). Por exemplo, através dos discursos de vários académicos, Neuman (1992) caracterizou a integração I&E como tangível (e.g., transmissão de resultados recentes da investigação), intangível (e.g., estimulação da capacidade de investigação dos estudantes) e global (e.g., existência de programas de investigação que podem auxiliar no desenvolvimento do plano curricular). Adicionalmente, outras três dimensões foram identificadas por Griffiths (2004), caracterizando a integração I&E como:

- 1) Específica vs. difusa, i.e., os académicos incluem a sua investigação nas atividades de docência vs. fornecem uma forma de pensar mais abrangente e baseada na sua experiência de investigação;
- 2) Fraca vs. forte, i.e., a investigação é apresentada como um conteúdo informativo (e.g., os artigos dos docentes/investigadores fazem parte da lista de bibliografia recomendada) vs. a investigação é utilizada ativamente no processo de aprendizagem dos estudantes (e.g. os estudantes participam na investigação desenvolvida pelos docentes);
- 3) Unidirecional vs. bidirecional, i.e., as atividades de docência são informadas pela investigação vs. a investigação e a docência são mutuamente informadas.

No que diz respeito às atitudes face à integração I&E, verificou-se que estas são, geralmente, positivas, valorizando a participação ativa dos estudantes na investigação mais do que a sua exposição aos conteúdos de investigação (Grant & Wakelin, 2009). Estas conclusões também se aplicam ao contexto Português, visto que, quase todos os docentes/investigadores de uma amostra de 1320 participantes, consideraram que a investigação reforça o ensino (Santiago et al., 2014).

Tais atitudes, contudo, variam conforme o envolvimento dos docentes na investigação, sendo que os mais ativos têm atitudes mais positivas comparativamente com os menos ativos (Serow, 2000). Por exemplo, os docentes/investigadores que participaram num estudo conduzido por Ellen, Lindblo, Ylanne e Clement (2007), valorizaram a aquisição de competências de investigação, mas consideraram essas competências como sendo instrumentais para a investigação que desenvolvem, o que não é entendido como o principal objetivo das suas atividades de docência. Ao mesmo tempo, os docentes/investigadores que não tiveram a oportunidade de desenvolver a sua investigação viam o seu papel principal enquanto docentes e não como investigadores, fazendo com que as suas atitudes face à integração I&E fossem menos favoráveis (Feather, 2012).

Tais atitudes face à integração I&E também poderão estar associadas a diferentes experiências de integração I&E. Efetivamente, parece existir alguma diversidade na forma como docentes/investigadores reportam as suas experiências com este tipo de práticas pedagógicas (Robertson & Bond, 2001). Por um lado, existem aqueles que descrevem a investigação e o ensino como duas atividades mutuamente incompatíveis ou entre as quais existe pouca ou nenhuma ligação, sobretudo ao nível do 1º ciclo de estudos do ensino superior. Outros, ainda descrevem o ensino como um meio de transmissão de novos conhecimentos de investigação. Finalmente, existem aqueles que incentivam uma aprendizagem baseada no pensamento crítico/procura de respostas através da investigação e descrevem o ensino e a investigação como partilhando uma relação simbiótica numa comunidade de aprendizagem. Estas diferentes formas de entender a investigação, o ensino e a integração I&E resultam da influência de diferentes fatores (e.g., áreas disciplinares) que serão discutidos ao longo das próximas secções.

Em suma, os docentes/investigadores parecem valorizar a integração I&E, mas existem diferenças na forma como a mesma é entendida ou vista a funcionar.

5.2. DIFERENÇAS ENTRE AS PERSPETIVAS DOS DOCENTES/INVESTIGADORES E OUTROS GRUPOS

Apesar de os docentes/investigadores terem atitudes positivas relativamente à integração I&E, as suas perspetivas são, por vezes, diferentes quando comparadas com as dos estudantes ou outros membros do corpo académico (e.g., dirigentes de órgãos científicos/académicos). Mais especificamente, os docentes/investigadores associam a investigação com a produção de novos conhecimentos, enquanto os estudantes a percecionam como uma forma de questionar e encontrar respostas (Buckley, 2011). Ao mesmo tempo, os docentes/investigadores são capazes de mencionar atividades concretas de integração I&E, percecionadas como *research-led* (Healey, 2005), mas os estudantes nem sempre as consideram como sendo atividades que lhes permitem ter um contacto com a investigação (Zamorski, 2002).

Por outro lado, ao comparar as atitudes dos docentes com as dos dirigentes académicos, verifica-se que apesar de ambos se preocuparem com os resultados da aprendizagem dos estudantes, os dirigentes são mais focados na perspetiva da aprendizagem, enquanto os docentes percecionam o ensino como secundário às suas atividades de investigação. Estas diferenças são realçadas mesmo em termos das recompensas preferidas, visto que os dirigentes académicos preferem recompensas educacionais baseadas em projetos académicos, enquanto os docentes/investigadores preferem recompensas relacionadas com as oportunidades de investigação (Ahlberg, 2008). Adicionalmente, enquanto os dirigentes académicos consideram que os

docentes/investigadores devem ser bons investigadores e docentes eficazes, os docentes/investigadores partilham da opinião que as suas atividades de docência não são remuneradas adequadamente e a investigação interfere com as suas atividades de docência. Por isso, não lhes devia ser exigido o desempenho das duas atividades em simultâneo (Tang & Chmberlain, 1997).

Em suma, as perspetivas relativamente à integração I&E são diferentes quando se consideram os diversos intervenientes neste processo, nomeadamente docentes/investigadores, estudantes e dirigentes académicos.

5.3. FATORES QUE FACILITAM E DIFICULTAM A INTEGRAÇÃO I&E

Conforme podemos constatar através dos resultados apresentados na última secção, as perspetivas sobre a integração I&E variam consoante os atores (e.g. docentes/investigadores, dirigentes académicos, estudantes) envolvidos na sua implementação. Para além disto, vários estudos indicam que a área disciplinar e o contexto institucional têm uma grande importância na integração I&E. Isto permite-nos afirmar que os fatores que facilitam e dificultam a integração I&E situam-se a diferentes níveis, tal como ao nível individual, disciplinar/departamental, institucional e nacional/internacional (Jenkins et al., 2003).

Por exemplo, ao nível individual, os docentes/investigadores que percecionaram a relação entre a investigação e o ensino como unidirecional, consideraram a sua integração mais problemática (Grant & Wakelin, 2009). Ao mesmo tempo, a forma como a investigação é entendida varia consoante a área disciplinar (Visser-Wijnveen, 2009), tal como acontece com a integração I&E. Mais especificamente, alguns estudos (e.g., Alpay & Verschoor, 2014; Brew, 2003; Neumann, Parry, & Becher 2002; Robertson, 2007;) mostram que a integração I&E é mais difícil de ser alcançada nas áreas disciplinares onde a investigação é orientada para a "descoberta de novos paradigmas" e produção de outputs (e.g., Química, Física), do que nas áreas disciplinares que encaram a investigação como um processo de observação e recolha de informação útil para aumentar a compreensão do mundo social que nos rodeia (e.g., Ciências Humanas e Sociais).

O contexto institucional também é visto como um grande influenciador da implementação da integração I&E. Por exemplo, nos departamentos com uma cultura coesa e com um número adequado de docentes e projetos de investigação financiados, a integração I&E ocorre mais facilmente (Lucas et al., 2007). Por outro lado, como seria esperado, os docentes inseridos em departamentos que não possuem estas características, serão menos recetíveis à integração I&E. Feather (2012) ilustrou este facto de forma muito clara, através dos docentes aos quais não lhes foi dada a oportunidade de desenvolver a sua própria

investigação, uma vez que eles descreveram o seu papel na universidade meramente como docentes e não valorizaram as práticas de integração I&E.

Ao mesmo tempo, os docentes/investigadores percebem um aumento na competição entre a investigação e o ensino, devido às alterações governamentais relacionadas com o ensino superior, tais como as políticas que incidem sobre a utilização de incentivos monetários como forma de recompensa pelo número de publicações, as pressões financeiras e, simultaneamente, o aumento de número de estudantes (Leisyte, Enders, & de Boer, 2009). Deste modo, a integração I&E nem sempre tem as melhores condições para ser implementada. De facto, um estudo que explorou as percepções de 1320 docentes/investigadores portugueses sobre a integração I&E, concluiu que, quase todos os participantes perceberam dedicar uma maior carga horária semanal às atividades de docência do que as relacionadas com a investigação, criando assim um conflito entre as duas áreas (Santiago et al., 2014).

5.4. CONSEQUÊNCIAS PERCEBIDAS DA INTEGRAÇÃO I&E

Apesar da influência que o contexto institucional ou as áreas disciplinares podem ter na integração I&E, vários estudos indicam que os docentes/investigadores identificam várias consequências positivas para os próprios e para os estudantes.

A maioria dos estudos que exploraram a perspetiva dos docentes sobre a integração I&E tem mostrado que existe um grande consenso sobre os benefícios pessoais da integração I&E, tal como a motivação constante para a atualização e a melhoria das atividades pedagógicas (e.g., Moses, 1990; Neumann, 1992; Serow, 2000; Smeby, 1998; Zaman, 2004).

Já no que diz respeito às consequências para os estudantes, estudos sugerem que os benefícios percebidos do envolvimento em atividades pedagógicas de integração I&E, incidem sobre o desenvolvimento de conhecimentos e competências de investigação, competências de comunicação, de gestão de tempo e resolução de problemas, autoconfiança para conduzir uma investigação no futuro ou prosseguir estudos pós-graduados. (e.g., Adedokun & Burgess, 2011; Allin, 2010; Hunter et al., 2007; Farrand-Zimbardi et al., 2010).

As percepções que os docentes/investigadores possuem sobre as consequências positivas da integração I&E para o processo de ensino-aprendizagem não andam muito longe da "realidade". Visser-Wijnveen et al. (2012) mediram efetivamente o efeito da integração I&E. Os resultados indicaram que os docentes/investigadores que utilizaram práticas de integração I&E, atribuíram mais importância ao papel da investigação nas suas atividades de docência. Adicionalmente, a utilização destas práticas por parte dos docentes, também trouxe consequências para os estudantes, visto que eles passaram a estar mais cientes da

importância que a investigação pode ter nos seus percursos académicos. Ao mesmo tempo, uma revisão de literatura conduzida por Prince, Felder e Brent (2007) sobre as estratégias de integração I&E, demonstrou que nos casos em que os estudantes foram envolvidos em programas de investigação, obtiveram melhores resultados académicos, desenvolveram competências de investigação, aprenderam de uma forma mais estimulante e despertou o interesse para continuação dos estudos do 3º ciclo.

Através da informação apresentada em cada um dos quatro pontos, podemos concluir assim que os docentes/investigadores têm conceções multidimensionais e complexas sobre a integração I&E e, geralmente, atribuem valor à sua integração. Adicionalmente, apesar de existirem vários fatores que podem facilitar ou dificultar a integração, as consequências da integração I&E são geralmente percecionadas como positivas, beneficiando os docentes/investigadores e os estudantes. Tendo isto em consideração, bem como a finalidade de melhorar os nossos conhecimentos sobre a integração I&E em Portugal, de seguida são apresentados dois estudos, um qualitativo e outro quantitativo, cujo objetivo principal foi explorar as conceções e práticas de integração I&E, perceções sobre os fatores que facilitam/dificultam a sua implementação e as consequências da mesma, junto dos docentes e investigadores da ECSH e do ISCTE-IUL.

CAPÍTULO 6. OS DOCENTES/INVESTIGADORES DA ECSH E A INTEGRAÇÃO I&E: UM ESTUDO QUALITATIVO DIANA FARCAS & SÓNIA F. BERNARDES

O estudo qualitativo apresentado neste capítulo insere-se na segunda linha de pesquisa do Projeto Integra I&E, que visa, de uma forma geral, a avaliação das perceções e práticas do corpo docente/investigadores. Mais especificamente, pretende:

1. identificar conceções e práticas de integração I&E;
2. explorar as perceções sobre as vantagens/desvantagens da integração I&E;
3. explorar as perceções sobre facilitadores e barreiras à integração I&E.

6.1. MÉTODO

6.1.1. Participantes

Participaram no presente estudo 34 membros (50% mulheres) do corpo académico da Escola de Ciências Sociais e Humanas (ECSH) do ISCTE-IUL, dos quais 26 na qualidade de docentes e 8 enquanto investigadores. O recrutamento dos participantes teve como base o recurso a uma listagem elencada pela ECSH, que continha os contactos dos diretores de departamentos, unidades de investigação, cursos e docentes. Cada uma das unidades de investigação da ECSH (CIS-IUL; CRIA-IUL; DINÂMIA'CET-IUL) forneceu uma lista com os investigadores associados, assinalando os que exercem/exerceram atividades de docência no ISCTE-IUL. Conforme se pode constatar na Tabela 29 foram convidados 105 participantes, sendo que 43,8% aceitou o convite, 14,3% declinou o convite e os restantes não deram resposta ao convite. Dos 46 participantes que responderam positivamente ao convite, apenas 34 participaram efetivamente nos grupos focais; seis dos investigadores que responderam afirmativamente não participaram nos grupos focais, de modo a garantir a distribuição equitativa nos mesmos entre docentes e investigadores, e respetivas áreas de formação, e verificaram-se 6 desistências de última hora por motivos diversos (e.g. motivos de saúde).

Tabela 29. Distribuição das respostas dos participantes ao convite endereçado.

Tipo de participantes	Participantes elegíveis e convidados (N)	Respostas ao convite endereçado (N)		
		Afirmativas	Negativas	Nenhuma
Diretores de unidades orgânicas	7	7	0	0
Diretores de cursos	19	14	3	2
Docentes*	30	11	8	11
Investigadores	49	14	4	31
Total	105	46	15	44

*que não possuíam cargos de direção de unidades orgânicas ou de direção de cursos

Os participantes possuíam idades entre os 32 e os 64 anos ($M=46,84$; $DP=8,82$). A Tabela 30 apresenta um breve resumo das principais características sociodemográficas destes participantes. Pode-se observar que todos os investigadores e a grande maioria dos docentes (92%) possuíam nacionalidade Portuguesa. Em termos da categoria profissional, mais de metade dos docentes eram Professores Auxiliares (69,23%), sendo que os restantes dividiam-se entre Professores Auxiliares com Agregação (3,85%), Professores Auxiliares Convidados (7,69%), Professores Associados (3,85%), Professores Associados com Agregação (3,85%) e Professores Catedráticos (11,53%). No caso dos investigadores, para além da categoria profissional mais evidente, de investigadores, observou-se que a grande maioria (75%) se identificou como sendo Professor Auxiliar, uma vez que exerciam funções de docência noutras universidades e/ou noutras Escolas do ISCTE-IUL, tal como a Escola de Tecnologias e Arquitetura.

Efetivamente, Arquitetura foi uma das principais áreas disciplinares de formação dos investigadores, seguida de Antropologia (37,5%) e Psicologia (25%). Por outro lado, a área de formação da maioria dos docentes foi Psicologia (42,3%), seguida de Antropologia (23,1%), Economia (19,2%), Sociologia (8,7%) e Direito (8,7%).

Em termos gerais, a experiência de docência dos participantes variou entre 3 e 40 anos ($M=19,38$; $DP=8,98$). Em média, ao longo de um ano letivo, os participantes indicaram lecionar 5 unidades curriculares e ter uma carga horária de contacto semestral que variava entre 3 a 100 horas ($M=27,4$; $DP=35,4$). Ao comparar a experiência média de docência dos docentes ($M=21,38$; $DP=9,06$) com a dos investigadores ($M=13,38$; $DP=5,73$), constatou-se que existem diferenças estatisticamente significativas, sendo os docentes os mais experientes $t(30)= 2,332$ $p= 0,027$.

Quanto aos anos de experiência de investigação, estes variaram entre os 7 e 35 ($M= 19,63$; $DP=7,27$). A experiência de participação em projetos de investigação enquanto

investigador ou membro da equipa também era diversa, indo desde a participação em apenas 1 projeto à participação em 25 projetos de investigação (M=8,13; DP=6,66). A mesma heterogeneidade se verificou no que diz respeito à coordenação de projetos de investigação, indo desde a ausência de experiência de coordenação de projetos até à experiência de coordenação de 15 projectos (M=3,10; DP=3,51). Em termos médios, embora não existam diferenças entre a idade média de docentes e investigadores, os docentes reportaram mais anos de investigação (M=21,26; DP=7,18) que os investigadores (M=14,50; DP=5,61); $t(29) = 2,410$ $p = 0,023$.

Para além da experiência de docência e de investigação, 70,08% dos participantes também possuía experiência de gestão académica, nomeadamente, de direção de unidades de investigação, departamentos ou cursos dos diferentes ciclos de ensino.

Tabela 30. Características sociodemográficas dos participantes.

Variáveis	Docentes (N=26)	Investigadores (N=8)
Idade média (desvio-padrão)	48,17 (9,11)	42,87(6,92)
Nacionalidade		
Portuguesa	24	8
Francesa	1	
Alemã	1	
Categoria profissional		
Investigador(a)		2
Professor(a) Auxiliar	18	6
Professor(a) Auxiliar com Agregação	1	
Professor(a) Auxiliar Convidado	2	
Professor(a) Associado	1	
Professor(a) Associado com Agregação	1	
Professor(a) Catedrático(a)	3	
Área disciplinar de formação		
Psicologia	11	2
Antropologia	6	3
Economia	5	
Sociologia	2	
Arquitetura		3
Direito	2	

(cont.)

Tabela 30. (cont.) Características sociodemográficas dos participantes.

Variáveis	Docentes (N=26)	Investigadores (N=8)
Experiência de gestão académica		
Diretor(a) de Centro de Investigação	3	
Diretor(a) de Departamento	3	
Diretor(a) de Escola	1	
Diretor(a) de Curso		
1º ciclo	3	
2º ciclo	7	
3º ciclo	2	
Experiência média de docência (desvio-padrão)	21,38 (9,06)	13.38 (5,73)
Experiência média de investigação (desvio-padrão)	21,26 (7,18)	14.50 (5,61)

6.1.2. Técnica e procedimento de recolha de dados

Para a recolha de dados, conduziram-se grupos de discussão focalizada, uma vez que permitem recolher, numa mesma sessão, a expressão individual de opiniões e experiências sobre um tópico de interesse comum que é discutido coletivamente (Castellblach & Abrahamson, 2003; Gaskell, 2003). Neste caso específico, o tópico de interesse comum incidiu sobre a promoção da integração da investigação no ensino. Para garantir uma discussão abrangente e exaustiva deste tópico, utilizou-se uma perspetiva multi-informante, que pressupõe a capacidade de diferentes indivíduos fornecerem informações únicas e significativas (Jensen et al., 1999).

Nesse sentido, a composição dos grupos focais encontrou-se dependente das áreas disciplinares da ESCH e das categorias profissionais existentes. Tendo em conta estes dois critérios, bem como o número máximo desejável de seis a oito participantes por cada grupo focal (Krueger & Casey, 2000; Gaskell, 2003), foram conduzidos seis grupos focais. Um dos grupos focais realizou-se com sete participantes, nomeadamente o diretor da ESCH e os respetivos diretores de cada departamento e unidades de investigação existentes na ESSH (n=6). Para que fosse possível a máxima participação dos diretores dos três ciclos de ensino, realizaram-se dois grupos focais (n=12 participantes), sendo que, cada um deles, contou com a presença de pelo menos um diretor de cada ciclo de ensino. Relativamente à participação dos investigadores e docentes, realizaram-se três grupos focais (n=15 participantes), cada um composto por um docente e um investigador de cada área disciplinar. Nesse sentido recrutaram-se três docentes e três investigadores com experiência de docência no ISCTE-IUL, por cada grupo focal, mas, em alguns casos, não compareceu um dos participantes. Assim sendo, cada um dos grupos focais com docentes e investigadores, contou com a presença de cinco participantes.

Para a recolha dos dados, foram elaborados dois instrumentos: um guião semiestruturado e um questionário sociodemográfico.

O guião foi composto por três secções, seguindo as indicações do Krueger e Casey, (2000). Assim sendo, a primeira secção destinou-se a agradecer aos participantes a sua presença e disponibilidade, apresentar brevemente a moderadora e o tópico a discutir ao longo do grupo focal, bem como indicar algumas regras de participação. A segunda secção incidiu sobre as cinco principais questões colocadas aos participantes, focadas em determinar:

1. as conceções dos participantes sobre a integração I&E (e.g. o que vos sugere a ideia de integração da investigação no ensino ao nível de um departamento ou centro de investigação?);
2. as práticas utilizadas para promover a integração I&E (e.g. em que medida é que a integração da investigação no ensino faz ou tem feito parte da orientação estratégica da unidade orgânica que coordenam?);
3. as consequências da integração I&E (quais as consequências da integração da investigação no ensino ao nível das unidades orgânicas que dirigem, para o ensino e/ou investigação?);
4. os fatores que facilitam e dificultam a integração I&E (e.g. que fatores têm facilitado ou dificultado a integração da investigação no ensino ao nível da unidade orgânica que coordenam?);
5. as sugestões para uma melhor integração I&E (e.g. o que pensam que poderia ser feito para melhor promover a integração da investigação no ensino ao nível da unidade orgânica que coordenam?).

Por fim, a terceira secção focou-se em concluir a condução do grupo focal, determinando se os participantes gostariam de acrescentar algo mais ao que foi discutido e solicitando o preenchimento do questionário sociodemográfico. É importante mencionar que o guião foi adaptado para cada grupo focal de modo a recolher as perspetivas dos participantes sobre a integração I&E ao nível das Unidades Curriculares e respetivas práticas pedagógicas, ao nível dos Cursos e respetivo funcionamento e estrutura curricular, mas também ao nível dos Departamentos/Unidades de Investigação e da sua política e estratégia de gestão. Deste modo, antes de iniciar a discussão e colocar as questões, explicava-se que a integração da I&E podia ser analisada a vários níveis, e mencionava-se claramente qual o nível que iria ser utilizado nesse grupo focal. Uma cópia integral do guião utilizado em cada um dos grupos focais encontra-se no Anexo C (página 298).

O questionário sociodemográfico (Anexo C, página 304) foi elaborado com o objetivo de caracterizar os participantes em termos demográficos, experiência de docência e de investigação. No caso dos diretores de cursos, departamentos e unidades de investigação, questionamos também a sua experiência de gestão académica. Assim sendo, o questionário foi composto por três ou quatro secções com questões abertas (e.g. quantos anos de experiência de investigação possui?) e fechadas, tendo opções de resposta associadas.

Adicionalmente, elaborou-se um consentimento informado, com o intuito de explicar aos participantes as condições em que o grupo focal se iria realizar e recolher o seu consentimento para gravar a discussão focalizada em formato áudio e vídeo.

Para cada um dos potenciais participantes mencionados, enviou-se um convite de participação no grupo focal, através do correio eletrónico. Após receber a resposta afirmativa dos participantes, escolheu-se a data de realização do grupo focal, recorrendo à ferramenta de calendarização *doodle*. Tendo em consideração a disponibilidade indicada por cada participante, a data que teve mais votos foi a eleita para a realização do grupo focal. Os participantes foram informados desta decisão bem como do local onde o grupo focal iria realizar-se e pediu-se para eles refletirem sobre os tópicos que iriam ser discutidos. Optou-se por enviar antecipadamente os tópicos para a discussão, com o objetivo permitir aos participantes um tempo de reflexão mais alargado sobre o tópico em discussão, tornando assim a discussão em grupo mais rica e produtiva.

No dia da realização do grupo focal, os participantes sentaram-se numa mesa circular com as identificações à sua frente. Pediu-se para se apresentarem brevemente e deu-se início à condução do grupo focal, seguindo o delineamento existente nos guiões apresentados no Anexo C (página 298). Assim, os participantes preencheram o consentimento informado, após o qual deu-se início a discussão focalizada e no fim solicitou-se que os participantes preenchessem o questionário sociodemográfico.

Metade dos grupos focais foram conduzidos por uma moderadora e uma co-moderadora, que tinha como principais funções auxiliar nas questões logísticas relativas ao espaço físico onde decorreram os grupos focais (e.g. funcionamento dos gravadores áudio e câmara de filmar), anotar a disposição dos participantes na sala e os principais pontos de vista de cada um. Os restantes grupos focais foram conduzidos apenas pela co-moderadora, que passou a assumir o papel de moderadora dos restantes três grupos focais.

Todos os grupos focais foram realizados ao longo de dois meses (novembro e dezembro de 2014), sendo a duração média de cada um de aproximadamente duas horas e quinze minutos.

6.1.3. Técnica de análise de dados

Todos os grupos focais foram transcritos na íntegra e de seguida sujeitos a uma análise de conteúdo. Este tipo de análise permite realizar inferências sobre os dados recolhidos, com base na construção de um sistema de categorias e subcategorias que simplificam a complexidade da informação recolhida (Vala, 2005; Flick, 2002).

A construção do sistema de categorias e subcategorias deste estudo realizou-se através de um processo *bottom-up*, interativo e faseado.

Primeiro, escolheram-se as unidades de análise, ou seja, do material transcrito, selecionaram-se excertos (frases ou parágrafos) relevantes. A cada unidade de análise atribuiu-se um conceito-chave que melhor descreveu a ideia subjacente. Numa fase inicial, a denominação do conceito-chave foi muito próxima das verbalizações dos participantes, sendo que em alguns casos, as suas próprias palavras foram utilizadas. No total identificaram-se 423 conceitos-chave.

De seguida, refletiu-se sobre o grau de semelhança entre conceitos-chave e procedeu-se a sua redefinição e agrupamento em conceitos progressivamente mais abrangentes e abstratos, denominados de categorias/subcategorias. Cada uma das 94 categorias/subcategorias identificadas foi definida em pormenor, de modo a captar a essência de todos os conceitos-chave que a compuseram. Este processo conduziu à determinação de cinco categorias supra-ordenadas às anteriormente definidas, denominadas de temas. Ao mesmo tempo, verificou-se que as categorias/subcategorias de cada um dos temas poderiam ser organizadas em diferentes níveis de análise, nomeadamente ao nível do ISCTE-IUL/Escolas, Unidades de Investigação, Departamentos, Cursos, e Unidades Curriculares.

6.1.4. Critérios de rigor na análise dos dados

Para garantir a qualidade, rigor e confiança na análise dos dados e respetivos resultados, foram seguidos alguns dos procedimentos sugeridos por Guba e Lincoln (1982; Lincoln & Guba, 1985) para os métodos qualitativos.

Em primeiro lugar, pretendeu-se aumentar a *credibilidade* dos resultados, de modo a garantir que os mesmos se encontravam enraizados nas representações elaboradas dos participantes. Nesse sentido, foram tidos os seguintes quatro cuidados:

1. *Adequação dos referenciais*: após receber o consentimento informado dos participantes, todas as discussões de grupo foram gravadas na íntegra em formato áudio e em vídeo. De seguida, foram transcritas por uma assistente de investigação independente e corrigidas pelas investigadoras deste estudo.

2. *Triangulação de investigadores:* em metade das discussões de grupo, esteve presente uma co-moderadora responsável pela anotação da disposição dos lugares e os principais pontos de vista de cada um dos participantes.
3. *Triangulação de fontes:* os participantes dos grupos focais tinham experiências diferentes sobre a promoção da integração da investigação no ensino, situadas ao nível das Unidades Curriculares e respetivas práticas pedagógicas, ao nível dos Cursos e respetivo funcionamento e estrutura curricular, mas também ao nível dos Departamentos/Unidades de Investigação e da sua política e estratégia de gestão. A composição heterogénea dos grupos de discussão também contribuiu para a recolha de diferentes pontos de vista.
4. *Consulta de pares:* ao longo de várias sessões, o sistema de categorização e as respetivas definições foram discutidos e reajustados com a ajuda de uma investigadora experiente em análise de dados qualitativos.

Em segundo lugar, visou-se o aumento da *fiabilidade* dos resultados, possibilitando algum consenso nas interpretações de diferentes investigadores sobre os mesmos dados. Para isso, foram levados em consideração dois pressupostos defendidos por Vala (2005):

1. *Validade interna:* o processo de criação das categorias e subcategorias requereu algum cuidado, de modo a atestar a sua clareza, exaustividade e exclusividade mútua. Nesse sentido, assegurou-se que todas as unidades de análise podiam ser integradas claramente em apenas uma das categorias/subcategorias definidas.
2. *Fidelidade inter-juízes:* foram elaborados cinco dicionários de categorias, correspondentes a cada tema deste estudo e compostos pelas categorias/subcategorias inerentes e as respetivas definições. Para além disso, foram criados seis documentos. Cinco destes documentos dizem respeito a cada um dos temas, e foram compostos pelas unidades de análises das categorias/subcategorias correspondentes. O número de unidades de análise de cada documento variou, situando-se entre 40 e 177. O sexto documento conteve unidades de análise transversais aos cinco temas, existindo uma correspondência de uma unidade de análise para uma categoria/subcategoria, totalizando assim 97 unidades de análises. Foi solicitado a quatro juízes independentes que fizessem corresponder as unidades de análise às categorias/subcategorias disponibilizadas. A pessoa que ficou responsável pelo documento com as unidades de análise transversais aos cinco temas teve uma tarefa acrescida que consistiu em fazer corresponder os temas às categorias/subcategorias. Para equilibrar a carga de trabalho, dois juízes ficaram responsáveis por dois temas cada, analisando um total de aproximadamente 100 unidades de análise. Estas análises foram contrastadas com as originais, calculando-se o índice de fidelidade

entre juízes. Conforme indicado na Tabela 31, os mesmos podem ser classificados como médio-altos, o que confere um grau de fidelidade elevado.

Em terceiro lugar, de modo a contribuir para a *transferabilidade*, ou seja, a possibilidade de outros investigadores generalizarem e aplicarem os resultados deste estudo a outros contextos, descreveram-se em pormenor os critérios de seleção da amostra e os contextos relativos à recolha e análise de dados. No entanto, caso seja necessário, as investigadoras deste estudo poderão ser contactadas para informações mais detalhadas.

Tabela 31. Índice de fidelidade entre juízes.

Temas analisados		Número total de UA	Número de UA discrepantes	Índice de fidelidade
Juiz 1	Práticas de integração I&E	177	29	83,6%
Juiz 2	Factores que dificultam a integração I&E	97	13	88,7%
	Factores que facilitam a integração I&E	44	8	81,8%
Juiz 3	Consequências da integração I&E	65	9	86,2%
	Sugestões para uma melhor integração I&E	40	6	85%
Juiz 4	Todos (análise global)	100	0	100%

6.2. RESULTADOS

Cinco grandes temas emergiram dos discursos dos participantes:

- 1) práticas de integração I&E;
- 2) fatores que dificultam a promoção da integração I&E;
- 3) fatores que facilitam a promoção da integração I&E;
- 4) consequências das práticas de integração I&E;
- 5) sugestões para uma melhor promoção da integração I&E.

Cada um destes temas é composto por categorias e subcategorias distribuídas por diferentes níveis da estrutura orgânica e curricular, nomeadamente ao nível do ISCTE-IUL, das Unidades de Investigação, Departamentos, Cursos e Unidades Curriculares (UCs). Para facilitar a compreensão desta distribuição, de seguida, cada tema será apresentado individualmente, com o objetivo de descrever as categorias e subcategorias subjacentes e apresentar o número total de unidades de análise presentes em cada uma delas, indicando as que se destacam mais dentro de cada área disciplinar.

6.2.1. Práticas de integração de I&E

Da análise dos dados realizada, concluímos que este tema divide-se em duas grandes categorias, que se debruçam sobre as características gerais das práticas de integração I&E e os tipos de práticas de integração I&E existentes no ISCTE-IUL.

6.2.1.1. Características gerais das práticas de integração I&E

Conforme indicado na Tabela 32, existem cinco características gerais das práticas de integração I&E. Mais especificamente, as práticas de integração I&E são descritas pelos participantes como resultantes de uma integração bidirecional da I&E. Ou seja, a promoção da integração da investigação no ensino pode ser realizada através de práticas mais relacionadas com a investigação que são levadas para o contexto do ensino ou vice-versa, conforme é realçado no discurso deste participante:

"Obviamente que, como há pouco também foi dito, quer dizer eu alimento, o meu trabalho de arquiteto alimenta as minhas aulas de projeto, e os alunos também alimentam o meu trabalho de projeto. E nesse cruzamento surgem os temas que interessam, e as coisas vão sendo desenvolvidas e trabalhadas." (GF_DI₁, P₅)¹³

Ao mesmo tempo, os participantes consideram que a integração das práticas I&E é espontânea e indissociável; acontece de uma forma natural no contexto das aulas, sendo que a investigação e o ensino são duas áreas que não podem ser separadas:

"Integrar o ensino e a investigação, faço-o de uma forma espontânea e acho que isso é a ordem natural das coisas." (GF_DI₃, P₃)

Apesar desta integração espontânea e indissociável, considera-se que o objetivo principal não é formar investigadores:

"Pelo menos a forma como eu olho para a integração, não é, eu não quero cultivar desde o primeiro ano futuros investigadores." (GF_DI₂, P₁)

No entanto, as práticas de integração I&E são vistas como uma forma de rentabilização do conhecimento produzido e uma inovação pedagógica. Isto é, o conhecimento produzido pelos docentes e investigadores é aproveitado, tornando-o rentável; enquanto a utilização das práticas promotoras da integração I&E são vistas como recursos pedagógicos criativos, distinguindo-se da forma tradicional de ensino.

É importante referir que, estas duas características são mencionadas pelos participantes uma única vez, enquanto as que são mencionadas mais vezes dizem respeito à

¹³ De modo a garantir o anonimato dos participantes, optou-se por utilizar uma sigla para os identificar: GrupoFocal_Composição_{número}, Participante_{número}. Assim, GF_DI₁, P₅ refere-se ao 5º participante do 1º grupo focal realizado com Docentes e Investigadores

integração bidirecional da I&E e à integração espontânea e indissociável (ver Tabela 32). Ainda olhando para a Tabela 32, verifica-se que dentro da área disciplinar de Economia Política estas duas características são as únicas mencionadas pelos participantes e de forma equitativa. Em termos dos participantes da área de Antropologia, a integração bidirecional da I&E ocupa um lugar de destaque na forma como as práticas de integração I&E são caracterizadas. Por outro lado, os participantes de Psicologia acabam por referir mais vezes a integração espontânea e indissociável como característica das práticas de I&E.

6.2.1.2. Tipos de práticas de integração I&E existentes no ISCTE-IUL

Tendo em conta o discurso dos participantes, identificaram-se 18 tipos de práticas de integração I&E existentes no ISCTE-IUL e implementadas ao nível do próprio ISCTE-IUL/Escolas (n=1), das Unidades de Investigação (n=3), dos Departamentos (n=3), dos Cursos (n=7) e das UCs (n=4).

Práticas ao nível do ISCTE-IUL/Escolas

A prática de integração I&E salientada ao nível do ISCTE-IUL/Escola diz respeito ao desenvolvimento de projetos/eventos interdisciplinares dirigidos à promoção I&E. O próprio Projeto Integra I&E é reconhecido como um bom exemplo deste tipo de prática, conforme se pode constatar no discurso deste participante:

"E é isso justamente que levou, na consequência de atividades mais pontuais que decorreram durante o primeiro dia do triénio, como por exemplo, as jornadas de investigação, não é? Que foram justamente formas de abrir a porta a esta questão, que levou a atual direção a decidir montar um projeto para avaliar, estudar e intervir neste domínio."
(GF_CC, P₆)

Práticas ao nível das unidades de investigação

Ao nível das unidades de investigação, três tipos de práticas de integração I&E são identificadas. A primeira diz respeito ao acolhimento dos estudantes nas unidades de investigação, que consiste em integrar os estudantes dos diferentes ciclos de ensino nas unidades de investigação/projetos de investigação existentes onde desempenham tarefas de investigação específicas. A formalização do acolhimento pode ser feito através da atribuição de bolsas de investigação, da remuneração em função das horas dedicadas às tarefas de investigação e/ou da realização de estágios de investigação. As palavras de três participantes salientam isto:

"As formas de participação dos estudantes nos projetos de investigação são formalizadas no quadro de contextos de concursos financiados, não é? Aí eles têm um estatuto específico de bolseiro, desde que sejam licenciados, mestres, etc." (GF_CC, P₁)

"(...) mas aqui é uma coisa tipo à hora, ou seja eles não têm tipo uma bolsa para muito tempo, o que eles têm é um incentivo por participarem no projeto até x horas, que é para também aquilo não se tornar num part-time, mas até x horas podem colaborar num projeto e são, obviamente, recompensados por isso, mas não é uma coisa de grande continuidade." (GF_CC, P₅)

"(...) e há a possibilidade de eles fazerem também o estágio de investigação, pronto, que eu queria destacar aqui. E os alunos optam por fazer já esse percurso de estágio de investigação, no geral vão participar ativamente com os grupos que estão constituídos dentro do CIS e portanto, e passam por todo um processo de ligação a outras competências de investigação, para além da investigação, que passa por organização de eventos, que passa por, pronto, por um conjunto de outras atividades que são relevantes para a investigação. Passam por vários projetos, no qual o investigador que está a orientar, acompanha." (GF_DC₁, P₆)

Uma segunda prática de integração I&E ao nível das unidades de investigação é a criação de grupos de trabalho em torno de temas de investigação. Esta prática foi subtilmente referida na última citação apresentada, quando o participante menciona "os grupos que estão constituídos dentro do CIS", ou seja os docentes, investigadores e estudantes formam grupos de trabalho de acordo com as linhas de investigação existentes nas unidades de investigação, onde podem discutir e acompanhar a investigação que está a ser desenvolvida. Apesar de o CIS-IUL, a unidade de investigação da área disciplinar de Psicologia, aparecer como exemplo, é importante referir que este tipo de prática foi referido uma vez relativamente ao CRIA-IUL, a unidade de investigação da área disciplinar de Antropologia.

Adicionalmente, a criação de linha de investigação sobre I&E também é um exemplo de prática de integração I&E dentro das unidades de investigação. Através desta prática, acaba por se inserir uma linha de investigação destinada ao estudo da realidade interna do ISCTE-IUL sobre a promoção da integração I&E:

"Mas além disto, temos uma linha temática no DINAMIA, que é o grupo de trabalho 'Governo, sociedades e economias', que tem como tema geral, como é que de maneira mais proativa se procura incentivar mudanças sociais, o tema geral do DINAMIA. E evidentemente, a própria universidade faz parte das ferramentas, que mais ou menos dominável, pode introduzir mudanças. E portanto, temos uma linha de investigação, que é investigar a própria universidade com a sua maneira de, nomeadamente, ligar investigação e ensino, e este

projeto sobre a competência é um exemplo disto, para reinvestir a nossa própria prática nesta reflexão mais ampla sobre a mudança social.” (GF_CC, P4)

Pode-se constatar que a criação de uma linha de investigação sobre I&E é um tipo de prática específica do DINAMIA-CET. Por outro lado, as diferentes formas de acolhimento dos estudantes nas unidades de investigação são as mais referidas pelos participantes da área disciplinar de Psicologia.

Práticas ao nível dos departamentos

Ao nível do departamento, as práticas de integração I&E identificadas consistem, em primeiro lugar, na atribuição de UCs de acordo com a especialidade dos docentes, permitindo assim que estes lecionem matéria das UCs que dominam:

“Mas idealmente o que nós queremos é que docentes que são especialistas numa determinada matéria, especialistas do ponto de vista da investigação sobre isso, têm outputs, têm publicações sobre x, o desenvolvimento, o raciocínio e linguagem, ou clínica, ou etc. E serem eles a dar essas cadeiras, porque são pessoas que saberão mais acerca daquilo, e que conseguirão transmitir de uma forma mais adequada naquele momento.” (GF_DC1, P2)

Quando não existem docentes especializados para lecionar alguma parte da matéria, a atribuição de atividades de docência aos investigadores e/ou profissionais inseridos no mercado de trabalho, é referida como prática recorrente da integração I&E. Deste modo, os investigadores/profissionais são chamados para desempenhar atividades de docência, tal como lecionar ou discutir trabalhos elaborados pelos estudantes do 1º e 2º ciclo de ensino.

Adicionalmente, em determinadas situações, as atividades de docência são atribuídas aos doutorandos. Assim, os estudantes do 3º ciclo adquirem competências académicas fulcrais para o seu percurso académico e profissional, enquanto lecionam algumas aulas de determinadas UCs, apresentam os seus projetos de doutoramento em aulas temáticas e/ou têm um papel ativo enquanto tutores.

“Outras oportunidades que temos no envolvimento dos investigadores em tutorias em vários níveis. Alguns doutorandos são envolvidos numa orientação de teses de mestrados, alguns doutorandos são envolvidos em tutorias de grupos, de equipas de estudantes na unidade curricular Métodos Avançados de Investigação do Mestrado de Psicologia Social e das Organizações. Esta é uma unidade curricular que dá aos alunos a possibilidade para fazer um estudo, para fazerem uma investigação, eles trabalham em equipas e cada equipa tem um investigador como tutor. Estes tutores podem ser investigadores mais experientes, ou podem também ser investigadores doutorandos. Alguns usam esta oportunidade, outros não. E eu penso que neste nível de tutorias podíamos fazer mais, era bom para os doutorandos e

também para os outros alunos de licenciatura ou mestrado, quando têm um tutor que ao mesmo tempo é um investigador de doutoramento.” (GF_DC2, P4)

Nesta citação, pode-se verificar que a referida atribuição de atividades de docência aos doutorandos é uma prática de integração I&E ao nível do Departamento de Psicologia Social e das Organizações. E não é por acaso que isto acontece, visto que, conforme pode ser observado na Tabela 32, este tipo de prática tem um nível de representação médio na área disciplinar de Psicologia (n=4). Nesta mesma área disciplinar, destaca-se a prática de integração I&E que envolve a atribuição de UCs de acordo com a especialidade dos docentes (n=8). Esta prática de integração I&E também é mencionada pelos participantes das áreas disciplinares de Economia Política, Sociologia e Direito. Por outro lado, dentro da área disciplinar de Antropologia, destacam-se duas práticas de I&E, nomeadamente a atribuição de atividades de docência aos investigadores e/ou profissionais inseridos no mercado de trabalho e a atribuição de atividades de docência aos doutorandos.

Práticas ao nível dos cursos

Ao nível dos cursos, constata-se a existência de sete práticas de integração I&E, resultantes do discurso dos participantes.

A promoção progressiva da aquisição de competências académicas relacionadas com a investigação que consiste na aquisição gradual de competências académicas relacionadas com a investigação, no âmbito das UCs dos diversos ciclos de ensino:

“Quería só dizer que a nível do departamento agora, e não do centro propriamente, em termos concretos, como pediste, desde o primeiro ano que nós começamos a promover as competências académicas, de entre as quais estão competências ligadas ao processo de investigação, ligadas à comunicação da investigação, que vão se tornando progressivamente mais sofisticadas, até chegar ao mestrado.” (GF_CC, P5)

A promoção da colaboração dos estudantes na investigação desenvolvida pelos docentes é um segundo tipo de prática mencionada pelos participantes, sendo que os seguintes discursos clarificam a forma como a colaboração é promovida:

“E muitos têm a oportunidade, desde o primeiro ano oferecem-se, há muitos que se oferecem ‘professora tem algum projeto em que eu possa participar, eu sei que ainda não sei muito’ eles dizem logo assim. ‘Tenho, sim senhora’ e há assim uma percentagem deles que manifesta logo o interesse” (GF_DI2, P1)

“E também a inspiração da... naturalmente, quer dizer, se eu estou a participar em projetos de investigação e se os alunos manifestam interesse em alguma área que eu vejo que eu estou a trabalhar, aí pronto eu posso enquadrá-los. Mas muito, também o que eu faço

sempre é com a ideia de que eles têm que estar apaixonados pelo tema, se não, quer dizer, não imponho os temas. Eu percebo é se eles se interessam por exemplo sobre a questão da segurança alimentar, que é uma questão que eu estou a trabalhar, ou a agricultura, ou territórios rurais, e aí pronto eu tenho mais condições de integrar o que ensino naquilo que faço, entre ensino e investigação.” (GF_DI3, P3)

Uma terceira prática de integração I&E diz respeito à criação de produtos/conteúdos pedagógicos a partir das linhas de investigação. Ou seja, novas formas e produtos de ensino são desenvolvidos a partir das linhas de investigação/ideias dos investigadores/docentes que pretendem criar um vínculo ao ISCTE-IUL:

“E aí, estas aberturas a novas possibilidades de formas de ensino, através de cursos que são criados dentro dos centros em articulação com os departamentos, são muitas vezes feitas por esses investigadores que não tendo uma ligação à universidade, acabam por fazê-lo via centro.” (GF_CC, P7)

Dar a conhecer aos estudantes a investigação que é feita pelos docentes investigadores é uma quarta prática de integração I&E referida. Através desta prática os estudantes ficam a conhecer melhor as atividades que um docente investigador desenvolve:

“Um programa que se chama “Partidas e chegadas”... tem a ver com a forma como cada um de nós, investigadores- docentes, nas nossas partidas para fora saímos, vamos a um congresso, vamos dar aulas noutra universidade, ou vamos pesquisar terreno, como é que nós damos conta disso quando chegamos, não é? E então uma das soluções foi criar justamente um espaço de discussão informal, uma coisa em horário digamos relativamente livre, onde os estudantes são convidados, da licenciatura, a ir ouvir o que é que o professor fez durante esse período, e de que modo é que isso se integra com a investigação e com o ensino. Estes pequenos momentos podem ser momentos interessantes para criar relação, não é?” (GF_DC2, P1)

Em articulação com a prática anterior, o fortalecimento da relação de orientação/tutoria dos docentes para com os estudantes é um outro tipo de prática, referido e que consiste num acompanhamento mais direto dos trabalhos desenvolvidos pelos estudantes, que pode assumir o formato de tutoria ou orientação.

Uma outra prática de integração I&E mencionada é a criação de um percurso alternativo para estudantes com baixa literacia científica, nomeadamente ao nível dos estudantes do 2º ciclo que têm a possibilidade de escolher um conjunto de UCs optativas para aprofundar esses conhecimentos relacionados com a investigação.

Após os conhecimentos serem aprofundados e postos em prática através da elaboração de trabalhos, os participantes mencionam a existência de uma prática de

integração I&E que consiste em dar visibilidade aos trabalhos realizados pelos estudantes. A seguinte citação ilustra bem a forma como isto acontece:

"Eu incentivo os alunos a publicar, quando aparecem trabalhos, já apareceram em algumas unidades curriculares trabalhos muito bons, então incentivo e tem acontecido que publicam papers, participação em conferências, portanto, isso também acontece, tem acontecido, felizmente." (GF_DI3, P3)

Ao analisar a informação apresentada na Tabela 32, verifica-se que existem algumas práticas de integração I&E ao nível dos cursos que se destacam mais em algumas áreas disciplinares. Mais especificamente, dentro da área disciplinar de Psicologia, a promoção progressiva da aquisição de competências académicas relacionadas com a investigação ocupa um lugar de destaque (n=6). Dentro da área disciplinar de Antropologia, existem duas práticas de integração I&E, que são mencionadas mais vezes pelos participantes, nomeadamente a criação de produtos/conteúdos pedagógicos a partir das linhas de investigação (n=4) e dar a conhecer aos estudantes a investigação que é feita pelos docentes investigadores (n=4). Por outro lado, a promoção da colaboração dos estudantes na investigação desenvolvida pelos docentes é uma prática de destaque em três áreas disciplinares: Economia Política (n=3), Sociologia (n=1) e Arquitetura (n=1). Por fim, dentro da área disciplinar de Direito, a prática mais referida pelos participantes diz respeito à visibilidade que é dada aos trabalhos elaborados pelos estudantes (n=2).

Práticas ao nível das UCs

As práticas de integração I&E ao nível das UCs incidem sobre as metodologias de ensino/aprendizagem utilizadas, os objetivos de aprendizagem definidos, as metodologias de avaliação utilizadas e o planeamento das horas de trabalho autónomo.

Mais precisamente, a utilização de metodologias de ensino-aprendizagem que promovem a integração I&E refere-se:

- i) às aulas expositivas de aproximação à investigação, em que o conteúdo das aulas é baseado em exemplos concretos recentes, relacionados com a própria investigação dos docentes ou outras investigações, muitas vezes publicados em artigos, que ilustram o que pode ser a investigação e ao mesmo tempo contribui para a compreensão dos conteúdos teóricos;
- ii) aos estudantes que são convidados a desempenharem o papel de participantes/sujeitos ou meramente observadores nas investigações que são conduzidas nas unidades de investigação;

- iii) às aulas de práticas laboratoriais que têm um cariz prático, permitindo que os estudantes treinem algumas técnicas e métodos de investigação.

Já no que diz respeito aos objetivos da UCs, a definição de objetivos de aprendizagem de competências académicas relacionadas com a investigação é uma das práticas referidas. Mais especificamente, esta prática pressupõe incorporar nos objetivos de aprendizagem das UCs, a aquisição de cinco tipos de competências académicas relacionadas com a investigação; o primeiro tipo de competência refere-se ao 1º ciclo de ensino, quando os estudantes adquirem competências básicas relacionadas com a investigação, tal como a leitura, análise e escrita de material científico.

"Por isso, nos primeiros anos os alunos, basicamente, aprendem o que é que é um artigo científico, a distingui-lo de outras fontes de conhecimento, aprendem a fazer um resumo, aprendem a fazer uma série de coisas." (GF_CC, P5)

Após aprender todas essas competências básicas, no final do 1º /2º ciclo de ensino um segundo tipo de competência relacionada com a investigação a fomentar consiste no desenvolvimento da investigação a partir de uma ideia.

"Depois, no segundo ano isto continua, e no terceiro ano eles chegam a uma UC em que eles próprios desenvolvem uma ideia, juntamente com os docentes, é evidente, e há anos em que esta ideia é mais livre, há anos em que não é tão livre, em que se dá um conjunto de temas em que eles possam querer trabalhar. Muitas vezes eles desenvolvem os próprios instrumentos, recolhem os dados, analisam os dados, ou seja, fazem tudo até produzirem o poster, que também são ensinados a fazer, da sua investigação." (GF_CC, P5)

Ao longo das aulas, os estudantes são confrontados com diferentes técnicas e metodologias de investigação úteis para o desenvolvimento dos trabalhos. Por isso, a aquisição de técnicas e métodos de investigação assume-se como um terceiro tipo de competência relacionada com a investigação.

"(...) e também ensinar aos alunos algumas técnicas, quer econométricas, quer menos quantitativas, de investigação, designadamente, na elaboração de trabalhos que eles fazem ao longo da licenciatura." (GF_DC1, P4)

Após desenvolvida, a investigação realizada pelos estudantes é monitorizada através de apresentações e discussões em seminário. Isto faz com que a apresentação e discussão das investigações desenvolvidas seja considerada um terceiro tipo de competência académica relacionada com a investigação.

"Quer a dissertação, quer o relatório de projeto, quer o relatório de estágio, são acompanhados no 2º ano com um seminário ao longo do ano, que tentamos intercalar com apresentações dos próprios alunos, à medida que eles vão executando as várias etapas da

investigação, ou do relatório projeto, ou do estágio, quer com pessoas que vêm apresentar a sua própria experiência de investigação no âmbito desses seminários.” (GF_DC1, P1)

A replicação e melhoramento de estudos é o quinto tipo de competência referido:

“Peço aos alunos para replicarem um estudo que está num artigo, eu dou-lhes uma lista de artigos e eles escolhem. A ideia é sempre esta, ou seja, procurar alguma estrutura e depois dar-lhes liberdade, sempre isto. Dou-lhes uma lista de artigos e eles escolhem, sendo que esses artigos eles têm uma característica, todos eles têm problemas, não são artigos perfeitos e, portanto, a proposta que lhes faço é replicarem esse estudo no tempo que têm, procurando resolver os problemas que o artigo tem.”(GF_DC2, P2)

Relativamente ao tipo de metodologias de avaliação das UCs, vários participantes referem que os estudantes elaboram pequenos trabalhos de investigação como elemento de avaliação a 100%, em vez de realizar um exame/frequência ou como complemento disso. Assim, a definição de trabalhos de investigação como elementos de avaliação da UC acaba por ser uma prática de integração de I&E ao nível da UC:

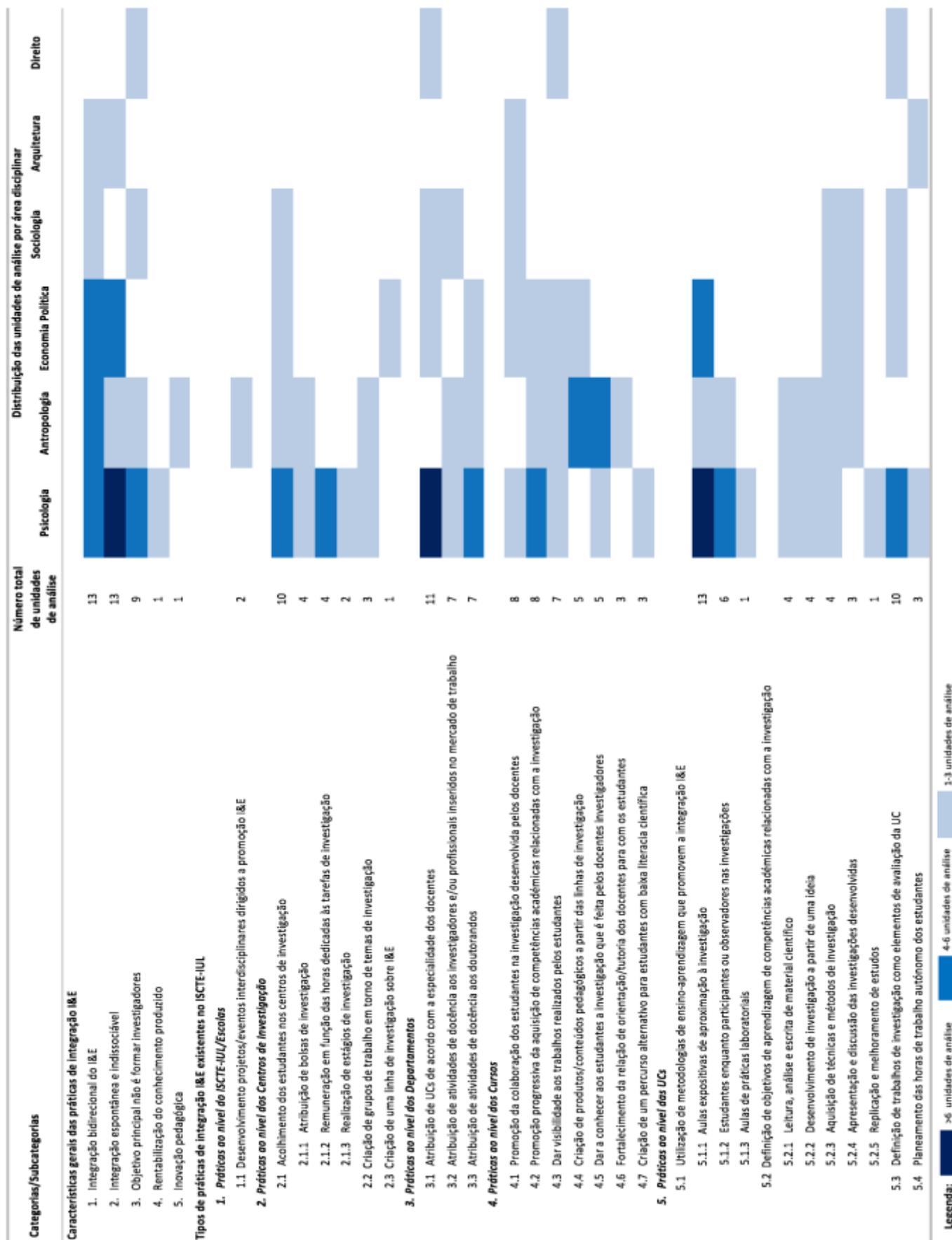
“Para além destes aspetos, também já foi aqui referido, a questão dos processos de avaliação passarem muito por trabalhos, trabalhos aplicados ou trabalhos já relacionados com pequenos trabalhos de investigação, não têm que ser grandes projetos, mas pequenos de investigação.” (GF_DC1, P5)

Por fim, o planeamento das horas de trabalho autónomo dos estudantes também é referido como uma prática de integração I&E, que consiste em dar um trabalho orientado aos estudantes, de modo a criar autonomia e permitir que a investigação seja concretizada faseadamente.

Olhando para a Tabela 32, pode-se constatar que, dentro das áreas disciplinares de Psicologia, Antropologia e Economia Política, a prática de integração I&E mais mencionada pelos participantes ao nível das UCs relaciona-se com a utilização de metodologias de ensino-aprendizagem que promovem a integração I&E. Mais especificamente, dentro da área disciplinar de Psicologia e Economia Política, a metodologia mais mencionada diz respeito às aulas expositivas de aproximação à investigação. Por outro lado, os participantes de Antropologia referiram mais a metodologia de ensino-aprendizagem que engloba os estudantes enquanto participantes ou observadores nas investigações (n=2). Relativamente à área disciplinar de Sociologia, verifica-se que as práticas de integração I&E mais mencionadas ao nível das UCs dizem respeito à definição de objetivos de aprendizagem de competências académicas relacionadas com a investigação, nomeadamente a aquisição de técnicas e métodos de investigação bem como a apresentação e discussão das investigações desenvolvidas. Adicionalmente, a definição de trabalhos de investigação como elementos de avaliação da UCs também são mencionados pelos participantes desta área disciplinar, bem

como pelos que pertencem à área disciplinar de Direito. Por fim, a prática de integração I&E que se destaca ao nível das UCs dentro da área disciplinar de Arquitetura diz respeito ao planeamento das horas de trabalho autónomo dos estudantes.

Tabela 32. Práticas de integração I&E: Distribuição das unidades de análise pelas categorias e subcategorias emergentes e área disciplinar dos participantes.



Legenda: >6 unidades de análise (dark blue), 4-6 unidades de análise (medium blue), 1-3 unidades de análise (light blue)

6.2.2. Fatores que dificultam a promoção da integração I&E

A análise do discurso dos participantes permitiu identificar dois tipos de fatores que dificultam a promoção da integração: fatores internos ao ISCTE-IUL e fatores externos ao ISCTE-IUL.

6.2.2.1. Fatores internos ao ISCTE-IUL

Os fatores internos aos ISCTE-IUL que dificultam a promoção da integração I&E situam-se ao nível do ISCTE-IUL, das Unidades de Investigação, dos Departamentos, dos Cursos e das UCs.

Conforme indicado na Tabela 33, ao nível do ISCTE-IUL, o fator que dificulta a promoção da integração é o sistema de avaliação de desempenho que não valoriza as práticas de integração I&E:

"Depois há esta relação, que então no nosso departamento é arrasador também, que é a relação com a avaliação dos professores, quer dizer, é tresloucado fazer umas coisas que ninguém lê, que não têm impacto, que não têm outputs" (GF_DI₁, P₅)

Ao nível das unidades de investigação a multidisciplinidade parece ser apontada como uma barreira à integração I&E:

"(...) outra característica que complica este fator é que a alguma fusão relativamente recente entre o DINAMIA e o CET, que ampliou ainda mais o leque disciplinar, de maneira extremamente produtiva, e para nós interessante, mas que, naturalmente, significa que, nomeadamente, nesta questão das relações com os ensinos, estamos a reposicionarmo-nos e a criar novas práticas" (GF_CC, P₄)

Ao nível dos departamentos existem dois fatores que dificultam a promoção da integração I&E, nomeadamente a dificuldade na gestão de recursos humanos e a pouca colaboração dos docentes com os colegas.

A dificuldade na gestão de recursos humanos centra-se em dois fatores mais específicos: colocar docentes/investigadores a lecionar UCs não relacionadas com a sua área de especialidade e ter poucos docentes.

Por outro lado, a pouca colaboração dos docentes com os colegas é

"(...) uma dificuldade com a qual nós nos debatemos todos, em muito do que fazemos aqui, é com a simultânea plethora de informação e insuficiência de informação. Portanto, é muito difícil, surpresa, cada vez que temos três segundos para falar com um colega dos nossos meios internacionais e depois não sabemos o que se faz aqui à volta." (GF_CC, P₄)

Ao nível dos cursos, a heterogeneidade nos interesses, motivações e literacia científica dos estudantes é o fator considerado pelos participantes como dificultador da promoção da integração I&E:

"Ao mesmo tempo, é uma dificuldade para articular a investigação, porque as pessoas têm percursos de investigação muito diferentes e maturidade de investigação muito diferente. E o facto de vir para aqui com sociologia do ISCTE, ou fora do ISCTE, faz toda a diferença em termos da maturidade e da experiência que têm, e do conhecimento que têm em processos de investigação. Nós lidamos com essa dificuldade em gerir alunos de produções científicas muito diferentes e com experiência de investigação muito diferente."
(GF_DC1, P1)

No que se refere às UCs, o fator que dificulta a promoção da integração I&E incide sobre algumas características das mesmas, tal como a existência de poucas horas de contacto, as aulas serem de tipologia predominantemente teórica, o Fénix que tira liberdade/tempo e a integração do *SafeAssign* nos processos de avaliação. Mais especificamente o Fénix pode tirar liberdade/tempo uma vez que é necessário seguir um padrão predefinido na formalização da UC, enquanto a integração do *SafeAssign* nos processos de avaliação consome tempo, pois é necessário determinar a originalidade dos trabalhos dos estudantes e a presença/ausência de plágio.

A Tabela 33 indica que dentro de todos estes fatores internos ao ISCTE-IUL, que dificultam a integração da I&E, existem alguns que se destacam em algumas áreas disciplinares. Mais especificamente, as poucas horas de contacto ocupam um lugar representativo nas áreas disciplinares de Psicologia, Antropologia e Economia Política, sendo o maior fator dificultador da integração I&E relacionado com as características das UCs. Dentro da área disciplinar de Sociologia o maior fator dificultador situa-se ao nível dos cursos e refere-se à heterogeneidade nos interesses, motivações e literacia científica dos estudantes. Por outro lado, os participantes de Arquitetura mencionaram mais vezes o sistema de avaliação de desempenho como fator dificultador da integração I&E (n=3), enquanto os participantes da área disciplinar de Direito, referiram a multidisciplinariedade da unidade de investigação e a existência de poucos docentes como os principais fatores dificultadores.

6.2.2.2. Fatores externos ao ISCTE-IUL

Os fatores externos ao ISCTE-IUL relacionam-se com a pressão para publicações internacionais que torna a investigação menos acessível e as imposições das agências de acreditação e processo de Bolonha.

A pressão para publicações internacionais que torna a investigação menos acessível, incide sobre as solicitações para disseminar internacionalmente a investigação realizada. Esta solicitação obriga a utilização do idioma Inglês e uma linguagem complexa, que pode dificultar a compreensão por parte dos estudantes.

Por outro lado, o outro fator externo relacionado com as imposições das agências de acreditação e o processo de Bolonha, diz respeito às pressões contraditórias existentes, o plano curricular predefinido e as políticas públicas do ensino superior/fatores políticos e económicos que pressionam para as poucas horas de contacto. As palavras dos seguintes participantes realçam cada uma destas imposições:

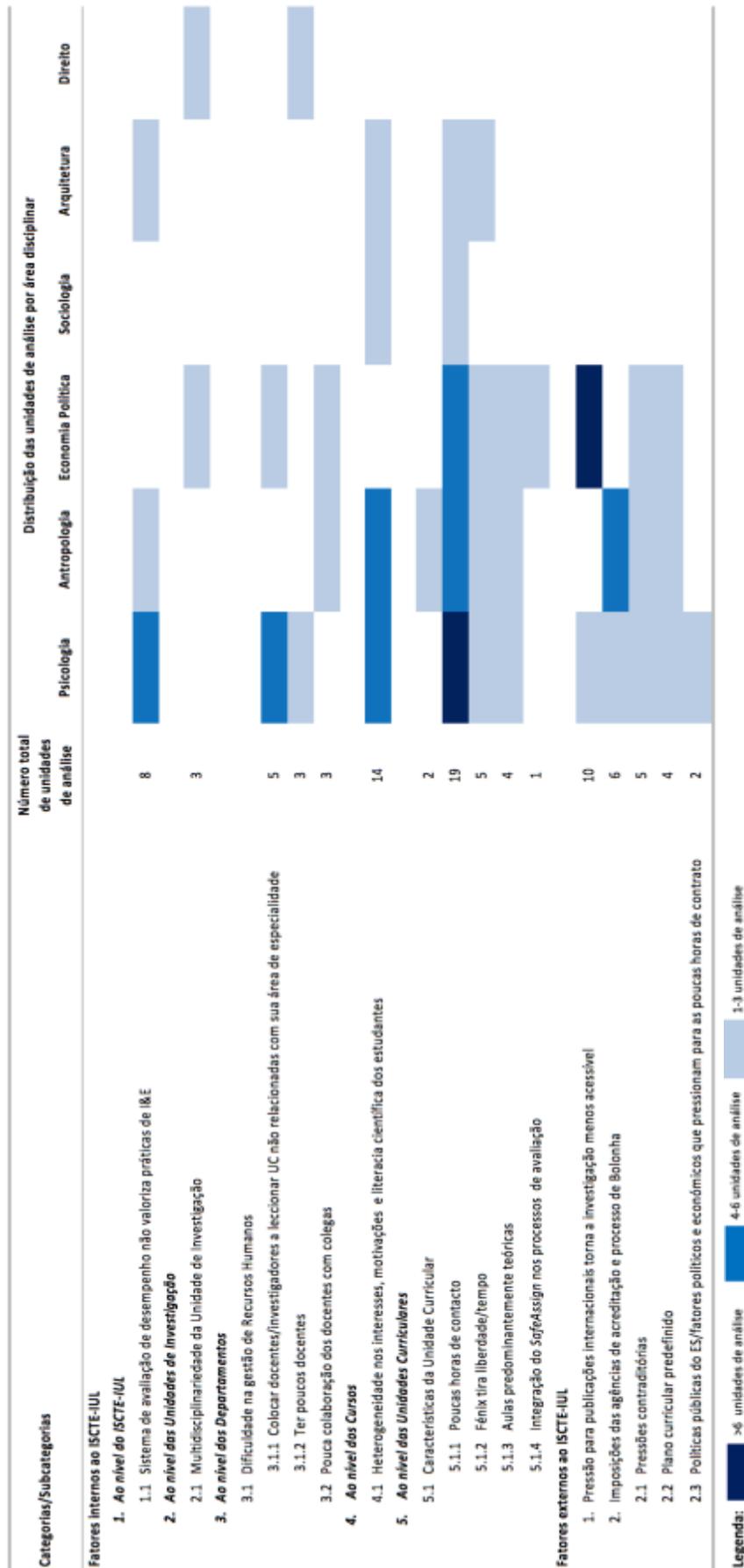
"Então, porque é que a CAE? Bom, aqui há de facto, e este processo de fechamento disciplinar é tanto mais estranho, quando depois toda a lógica dos grandes fundos para a investigação a que nós somos encorajados a concorrer, o Horizonte 2020, etc., tem uma lógica totalmente transdisciplinar. Portanto, alguém que me venha explicar como é que é possível haver coisas tão contraditórias, sinais tão contraditórios a virem de fora e que mexem com a nossa vida aqui dentro." (GF_CC, P₆)

"Ou seja, é possível um docente num ano inteiro dar uma aula em que pode apresentar um estudo seu, porque o resto já vem pré-fabricado." (GF_CC, P₅)

"Quando nos dizem 'ah este mestrado só pode ter não sei quantas horas de contacto' porque depois claro que não é lucrativo ou rentável, torna-se difícil." (GF_CC, P₅)

Ao olhar para a Tabela 33, pode-se constatar que existem dois fatores externos ao ISCTE-IUL, que se destacam dentro das áreas disciplinares de Antropologia e Economia Política. Eles dizem respeito às imposições das agências de acreditação e à pressão para publicações internacionais que torna a investigação menos acessível, respetivamente. É importante mencionar que, dentro da área disciplinar de Psicologia não existe nenhum fator que se destaque, sendo a distribuição das unidades de análise uniforme. Por outro lado, nas áreas disciplinares de Sociologia, Arquitetura e Direito, não existe nenhum fator mencionado pelos participantes.

Tabela 33. Fatores que dificultam a promoção da integração I&E: Distribuição das unidades de análise pelas categorias e subcategorias emergentes e área disciplinar dos participantes.



6.2.3. Fatores que facilitam a promoção da integração I&E

À semelhança dos fatores que dificultam a promoção da integração I&E, pode observar-se na Tabela 34, que os fatores facilitadores desta integração também podem ser organizados em duas grandes categorias, nomeadamente em fatores internos e fatores externos ao ISCTE-IUL.

6.2.3.1. Fatores internos ao ISCTE-IUL

Os fatores internos ao ISCTE-IUL situam-se ao nível do ISCTE-IUL, dos departamentos e dos cursos. Mais especificamente, ao nível do ISCTE-IUL, verificam-se três fatores que facilitam a promoção da integração I&E.

Um dos fatores refere-se à reestruturação orgânica do ISCTE-IUL, no que concerne a sua nova organização em escolas, que incluem os departamentos e as unidades de investigação.

"Depois, uma coisa que acho que vale a pena ser dita também, é que a própria reorganização do ISCTE em escolas, departamentos e centros, acho que tem desse ponto de vista revelado grandes virtualidades. Eu não fui um fã de muitos dos princípios que se quis pôr em prática com os novos estatutos, mas nisto, à partida também não tinha grande coisa a opor, mas verifico que até tem virtualidades, e a própria montagem deste projeto beneficia desta organização. Tanto é que, acho que valeria a pena talvez até reforçar, naturalmente, como excelente passo para estabelecer pontes, ligações, etc., entre essas entidades que têm missões claras" (GF_CC, P4)

O segundo fator facilitador incide sobre a criação de diferentes perfis de carreira que realçam a importância da investigação. Isto é, a importância da investigação na carreira dos docentes é ressaltada através da criação de diferentes perfis de carreira, onde o perfil B engloba os docentes que dedicam uma maior percentagem de tempo às atividades relacionados com a investigação. Por último, as adaptações no funcionamento do Fénix são igualmente consideradas facilitadoras da promoção da integração I&E ao nível do ISCTE-IUL, conforme é referido por este participante:

"É claro que o Fénix é um espartilho, eu aqui seria menos, enfim, há coisas que podem ser vistas, e eu penso que uma das missões deste projeto é identificar esses espartilhos. Porque eu estou convencido, repare, eu vou dar um exemplo absolutamente corriqueiro. Eu agora já posso pôr no Fénix, como pus aqui há três semanas em que fui dar uma aula com os meus alunos do 1º ano, em vez de ser dentro de portas, levei-os ali para o museu da cidade, e eu posso pôr no Fénix aquela aula. Há lá uma opção, eu já não estou obrigado a dar a minha aula dentro da sala de aulas, eu tenho lá a opção fora da sala de

aulas. Bom, eu sei que isto é um detalhe, mas é um pequeno detalhe que é importante, porque sem aquilo lá, eu não sei como é que o sistema trata aquela minha aula.” (GF_CC, P6)

Os fatores internos ao ISCTE-IUL, situados ao nível dos departamentos recaem sobre o envolvimento dos estudantes de doutoramento ao abrigo das bolsas do 3º ciclo e aspetos relacionados com os docentes e investigadores que dizem respeito à gestão da sua carreira e as características que eles possuem.

O envolvimento dos estudantes de doutoramento ao abrigo das bolsas do 3º ciclo é um fator facilitador visto que os estudantes de doutoramento colaboram em algumas unidades curriculares, apoiando diretamente os docentes em diversas tarefas, tal como as palavras deste participante indicam:

“A integração dos estudantes do doutoramento e destas novas bolsas, eu acho que também extremamente importante e também facilitador, principalmente ao nível do apoio tutorial que eles podem dar, nos tempos em que nós podemos não estar disponíveis.” (GF_DC1, P6)

Em termos da gestão da carreira dos docentes e investigadores, constata-se que há três fatores que facilitam a promoção da integração da I&E. O primeiro fator incide sobre o número alargado de docentes/investigadores e respetivos interesses/competências diversificadas. Este é o fator mais mencionado pelos participantes. Um outro fator mencionado diz respeito à permissão de atividades de docência aos investigadores. Ao mesmo tempo, a importância crescente da investigação para a carreira de docente é considerado um fator facilitador. No que diz respeito às características dos docentes e investigadores que facilitam a promoção da integração da I&E, verifica-se que elas são mencionadas de uma forma geral, conforme pode-se verificar no discurso deste participante:

“Queria também reforçar esta ideia do facilitador que somos nós, especificando um pouco, voltando à figura do centro investigador, que é muito generalizada no ISCTE.” (GF_CC, P4)

Adicionalmente, no discurso de outros participantes são especificadas cinco características principais possuídas pelos docentes e investigadores que contribuem para uma melhor integração da I&E.

A autonomia em termos de investigação e ensino é uma dessas características e refere-se à liberdade que os docentes/investigadores têm para se expressarem, investigar os tópicos que consideram pertinentes e em termos das práticas pedagógicas.

“Eu só queria reforçar, por um lado, eu também valorizo muito a autonomia que temos ainda. A liberdade e a autonomia que temos, acho que é muito importante, e vale a pena estarmos bem conscientes disso, pelo menos enquanto ela existir da forma como existe. Acho que é muito importante, e também já foi visto na interação com os centros de

investigação. Apesar de tudo, a margem de manobra que existe pode ser reforçada, existe de facto e é muito positiva, quer como o acesso à informação, quer na difusão de conferências, quer na procura de projetos de investigação, quer de tudo aquilo que possa ainda ser criado.” (GF_CC, P₃)

Ao mesmo tempo, a sua resiliência, ou seja, a capacidade de adaptação e ultrapassar as adversidades da melhor forma possível, é reconhecida como uma característica facilitadora da integração I&E. Do mesmo modo, o facto de ao longo do percurso académico, os atuais docentes terem sido expostos a práticas de integração I&E que posteriormente adotaram nas suas práticas pedagógicas, torna a experiência prévia da promoção I&E enquanto estudante um fator facilitador da integração I&E. A capacidade para desempenhar o papel de investigador-docente adequadamente é uma outra característica referida pelos participantes, realçando a aptidão que os docentes têm para aderir e conciliar eficazmente o duplo papel de investigador e de docente. Para além disto, também foi referida a produtividade científica como fator facilitador, uma vez que os docentes/ investigadores do ISCTE-IUL são muito produtivos em termos científicos o que faz com que tenham muito material e experiência para partilhar com os estudantes.

Ao nível dos cursos, o fator facilitador mencionado diz respeito às muitas horas de contacto tal como as palavras deste participante indicam:

“(…) na que estou a fazer agora no 3º ano, nós temos 9 horas de aulas por semana, que é um tempo longo, que é um privilégio. Por isso é que é possível fazer, quer dizer, porque também de outra maneira é tudo muito superficial, não dava para aprofundar nada.” (GF_DI₂, P₂)

Conforme indicado na Tabela 34, este fator facilitador é característico da área disciplinar de Arquitetura. Nas outras áreas disciplinares os fatores facilitadores da integração I&E que se destacam são situados ao nível dos departamentos. Mais especificamente, no caso das áreas disciplinares de Psicologia, Antropologia e Economia Política, as características dos docentes são consideradas as que mais facilitam a integração I&E. Por outro lado, no caso das áreas disciplinares de Sociologia e Direito, o fator facilitador destacado pelos participantes refere-se ao número alargado de docentes/investigadores e respetivos interesses/competências diversificadas.

6.2.3.2. Fatores externos ao ISCTE-IUL

Os fatores externos ao ISCTE-IUL que facilitam a promoção da integração I&E são as políticas legislativas recentes que promovem a associação dos cursos às unidades de investigação e a integração dos estudantes em projetos de investigação, conforme se pode constatar nas seguintes verbalizações:

"E há um outro facilitador, parece-me nesta integração entre investigação e ensino, que tem que ver, não apenas com a questão da carreira, mas com as próprias políticas recentes associadas áquilo que é o ensino superior. E que tem que ver com esta decisão legislativa, digamos, que por exemplo, os cursos, os seus diferentes ciclos, têm que ter uma relação com o centro de investigação avaliado e acreditado, não é? Antigamente era o muito bom e o excelente, não é? Portanto, não pode haver cursos de 3º ciclo em Antropologia ou Psicologia sem estarem associados a um centro de investigação. E isso cria uma espécie de obrigação de construção de relação mesmo a nível institucional, que nós não tínhamos até um tempo recente." (GF_CC, P7)

"Trazer os alunos dentro dos projetos de investigação. Isso parece-me um aspeto interessante de legislação recente, que facilita em relação a este aspeto em concreto, que é um grande facilitador." (GF_CC, P7)

É importante mencionar que estes fatores externos foram mencionados apenas pelos participantes da área disciplinar de Antropologia (ver Tabela 34).

Tabela 34. Fatores que facilitam a promoção da integração I&E: Distribuição das unidades de análise pelas categorias e subcategorias emergentes e área disciplinar dos participantes.

Categorias/Subcategorias	Número total de unidades de análise	Distribuição das unidades de análise por área disciplinar						
		Psicologia	Antropologia	Economia Política	Sociologia	Arquitetura	Direito	
Fatores internos ao ISCTE-IUL								
1. Ao nível do ISCTE-IUL								
1.1 Restrução orgânica do ISCTE-IUL	3			3				
1.2 Criação de diferentes perfis de carreira que realçam a importância da investigação	2		2					
1.3 Adaptações no funcionamento do Fénix	1		1					
2. Ao nível dos Departamentos								
2.1 Gestão da carreira dos docentes/investigadores	7		7					
2.1.1 Número alargado de docentes/investigadores e respetivos interesses/competências diversificadas	1		1					
2.1.2 Permitir atividades de docência aos investigadores	1		1					
2.1.3 Importância crescente da investigação para a carreira de docente	4		4					
2.2 Características dos docentes/investigadores	6		6					
2.2.1 Autonomia em termos de investigação e ensino	4		4					
2.2.2 Resiliência	4		4					
2.2.3 Experiência prévia da promoção I&E enquanto aluno	4	4						
2.2.4 Capacidade para desempenhar o papel de investigador-docente adequadamente	3		3					
2.2.5 Produtividade científica	1		1					
2.3 Envolvimento dos alunos de doutoramento nas atividades das UCs ao abrigo de bolsas de 3º ciclo	2		2					
3. Ao nível dos Cursos								
3.1 Muitas horas de contacto	2					2		
Fatores externos ao ISCTE-IUL								
1. Políticas legislativas recentes								
1.1 Políticas promovem a integração dos estudantes em projetos de investigação	2		2					
1.2 Políticas promovem a associação dos cursos às unidades de investigação	1		1					

Legenda: ■ 4-6 unidades de análise ■ 1-3 unidades de análise

6.2.4. Consequências das práticas de integração I&E

Conforme indicado na Tabela 35, três grandes tipos de consequências das práticas de integração I&E foram identificadas, nomeadamente, consequências para o processo de ensino/aprendizagem, para a investigação e para a sociedade.

6.2.4.1. Consequências para o processo de ensino-aprendizagem

As consequências para o processo de ensino-aprendizagem dividem-se entre sete positivas e uma negativa. As consequências positivas focam-se tanto nos estudantes como nos docentes, mas com muito maior ênfase nos estudantes. A única consequência positiva identificada para os docentes, refere-se à acrescida motivação para ensinar e investigar, ou seja, para desempenhar as suas atividades de ensino e investigação:

"E eu finalizaria dizendo que também há uma motivação adicional para o docente, não é? Porque se ele estiver a ensinar investigação de ponta, investigação mais atualizada, a sua própria investigação, isso também lhe traz uma motivação adicional, quer para investigar, quer depois para ensinar." (GF_DC1, P4)

Relativamente às consequências positivas para o processo de aprendizagem dos estudantes, destaca-se, em primeiro lugar, o desenvolvimento de competências úteis para o meio académico e/ou profissional. Esta consequência refere-se ao facto de, através da integração I&E, os estudantes adquirirem competências que são percebidas como fulcrais para o seu percurso académico e/ou profissional.

A compreensão do processo de investigação é uma segunda consequência; os estudantes conseguem acompanhar de perto e passam a perceber melhor todas as etapas associadas ao desenvolvimento de uma investigação.

Para além disso, a integração I&E desperta a curiosidade científica dos estudantes para explorar outras áreas, e aprofundar os seus conhecimentos científicos. Ao mesmo tempo, os participantes consideram que os estudantes aprendem mais conteúdos de uma forma estimulante:

"A cadeira que tem práticas profissionais em antropologia tem sido muitíssimo estimulante para muitos alunos, para eles se começarem a querer lançar para qualquer coisa que esteja para além do programa e de tirar a cadeira." (GF_CC, P2)

Ainda, alguns participantes referem que, através da integração I&E, os estudantes obtêm melhores resultados académicos e uma melhor formação académica.

Relativamente às consequências negativas da integração I&E, é referido o plano curricular dominado pelos conteúdos que interessam aos docentes. Por outras palavras, existe o perigo de os conteúdos transmitidos nas UCs, ao se centrarem exclusivamente nos

interesses e áreas de investigação dos docentes, não serem do interesse dos estudantes e porem em causa a congruência e diversidade do plano curricular dos cursos:

"Porque também o que está a acontecer, na minha perspetiva é que a investigação está a violentar o ensino brutalmente. Ou seja, os objetivos de investigação, os alunos são empurrados para coisas que provavelmente não escolheram, eu acho que este compromisso tem que existir, e obviamente é muito importante que haja outputs da investigação dos alunos, mas eu acho que está a começar a funcionar ao contrário. Começa a haver UCs a serem orientadas nas áreas de interesse dos professores e a estrutura, a árvore do curso começa-se a perguntar-se o que é que é no meio de aquilo." (GF_DI1, P5)

6.2.4.2. Consequências para a investigação

A partir da integração da I&E, os participantes identificaram três consequências para a investigação. Em primeiro lugar, o facto de se poder obter novos inputs para a investigação, isto é, novas pistas, ideias ou dados que podem ser usados na investigação:

"(...) eu acho que alguns trabalhos de investigação que me deram mais gozo, resultaram de questões que foram suscitadas pela interação com os alunos, ou a simples preparação das aulas, eu tenho que explicar coisas que não sei explicar, portanto, quero perceber." (GF_DI2, P3)

Para além de obter novos inputs para a investigação, a integração I&E pode incentivar a participação dos estudantes na investigação ou até mesmo formar futuros investigadores.

"Nós não temos muitas medidas de sucesso, é muito difícil dizer, mas em casos bons o que funciona são os alunos que já estavam envolvidos na investigação durante a licenciatura, depois no mestrado, se fizeram mestrado ou não, agora fizeram doutoramento e estão pós-doc aqui no nosso centro de investigação, ou num outro sítio do mundo. Temos estas histórias de sucesso que nós conhecemos todos, são os mesmos alunos autónomos desde o início, ou envolvidos na investigação, que aprendem e que ao fim fazem uma carreira de investigação. Isto pode claro, tem a ver com a motivação e a capacidade dos alunos, mas também acho que no mínimo não bloqueamos este caminho." (GF_DC2, P4)

6.2.4.3. Consequências para a sociedade

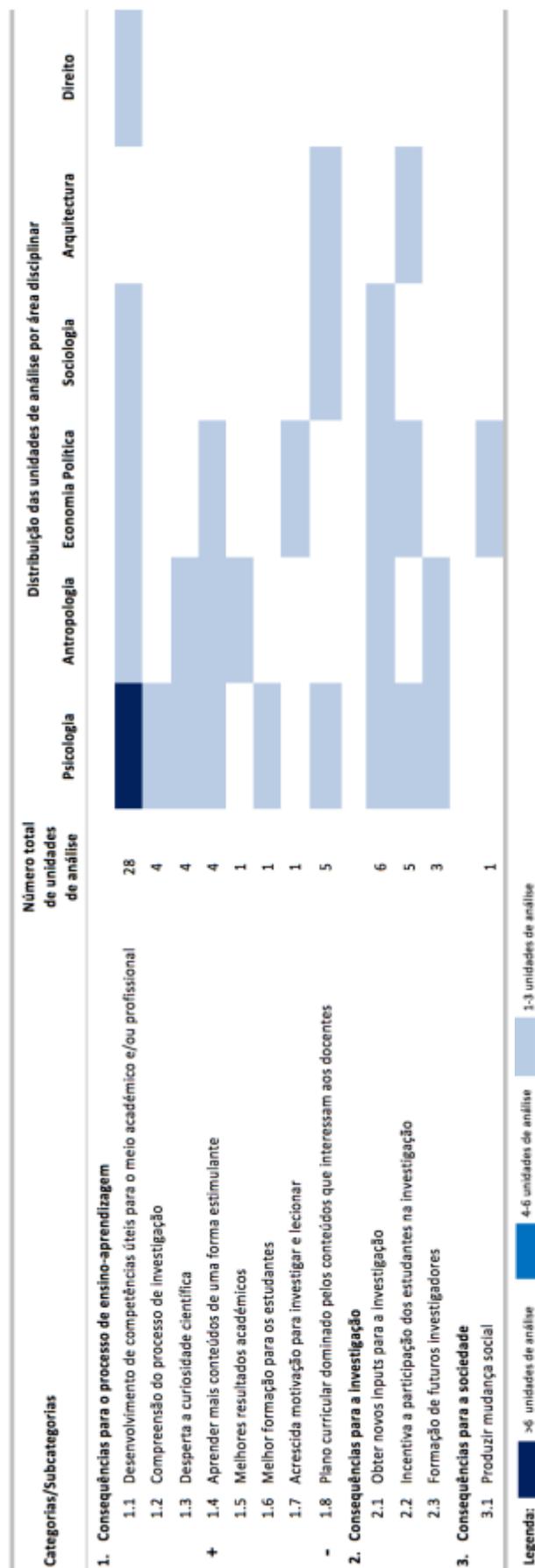
A produção de mudança social foi a única consequência para a sociedade mencionada e que diz respeito ao impacto dos trabalhos desenvolvidos no meio académico e que podem contribuir para alterações sociais,

"São coisas desse tipo, não é bem uma investigação em sala, mas portanto está mais associado, o sentido a atribuir num tempo difícil àquilo que pode ser o investimento numa

dissertação, e que possa ter também como tradução a possibilidade de uma mudança social.”
(GF_CC, P₃)

De acordo com a Tabela 35, esta consequência foi mencionada apenas na área disciplinar de Economia Política. Nas outras áreas disciplinares, pode-se observar uma distribuição das unidades de análise pelas consequências para o processo de ensino aprendizagem e as consequências para a investigação. Mais especificamente, dentro da área disciplinar de Psicologia destaca-se o desenvolvimento de competências úteis para o meio acadêmico e/ou profissional enquanto consequência para processo de ensino aprendizagem. Esta consequência também é mencionada nas outras áreas disciplinares (Antropologia, Economia Política e Sociologia), sendo a única existente na área disciplinar de Direito. No caso da área disciplinar de Arquitetura, o plano curricular dominado pelos conteúdos que interessam aos docentes é a consequência mencionada em termos do processo ensino-aprendizagem, enquanto o incentivo a participação dos estudantes na investigação é reconhecida como sendo uma consequência para a investigação.

Tabela 35. Consequências das práticas de integração I&E: Distribuição das unidades de análise pelas categorias e subcategorias emergentes e área disciplinar dos participantes.



6.2.5. Sugestões para uma melhor promoção da integração I&E

Conforme pode-se observar na Tabela 36, do discurso dos participantes resultaram 16 sugestões para uma melhor promoção da integração I&E, que se distribuem por cinco níveis de análise: ao nível do ISCTE-IUL, das unidades de investigação, dos departamentos, dos cursos e das UCs.

6.2.5.1. Sugestões ao nível do ISCTE-IUL

As sugestões ao nível do ISCTE-IUL incluem, em primeiro lugar, a criação de um espaço de discussão e partilha de boas práticas de promoção da integração I&E. Seguidamente é referida a necessidade de realçar a vantagem competitiva do ISCTE-IUL enquanto "research university", conforme é indicado no discurso deste participante:

"Também neste sentido, uma vez que o ISCTE procura a afirmação como research university, o entender as coisas assim, pensava, até pode ser uma forma de ilustrar onde estaria, agora desculpem esta linguagem mais à economista, a vantagem competitiva do ISCTE na sua capacidade de afirmar a maneira de levar esta dimensão às suas últimas consequências, em nome das competências, porque competência não é apenas o desempenho profissionalizante." (GF_CC, P₃)

Sugere-se ainda a necessidade de sensibilizar os docentes para a inovação pedagógica, saindo da sua zona de conforto e utilizando novas práticas pedagógicas que permitam a integração I&E:

"E em conformidade, também com o que disse antes, a sensibilização pedagógica dos docentes e aquilo que ao nível de um departamento pode ser feito, eu acho que é fundamental, mas também é o domínio em que eu tenho bem a noção das resistências que existem em sair da zona de conforto que se construiu, a partir da convicção de que é através da palavra dita que é possível transmitir conhecimento e facilitar a aprendizagem." (GF_CC, P₃)

6.2.5.2. Sugestões ao nível das unidades de investigação

Ao nível das unidades de investigação existem três sugestões que emergiram do discurso dos participantes. A primeira consiste em promover uma articulação entre as linhas de investigação e os cursos disponíveis:

"Se aqui poderá ocorrer a definição das linhas temáticas de investigação que conjugue melhor os interesses docentes e os recursos do centro de investigação, com os interesses dos alunos, também acho que se deve fazer uma aposta, pelo menos nessa tentativa, delas

estarem definidas e percebemos depois de os interesses dos alunos cabem aqui e como é que podemos acolher.” (GF_DC1, P1)

Em segundo lugar, foi sugerida a criação de novos incentivos para a participação dos estudantes na investigação:

“Eu não sei, talvez tenhamos que criar algum incentivo para eles além das bolsas e de dinheiro, podemos pensar se eles podem ganhar alguns créditos, ou pontos, ou competências académicas, ou qualquer coisa. Se eles trabalham com alunos de doutoramento em conjunto nos seus projetos de investigação, esta era uma troca de trabalho e aprendizagens.” (GF_DC2, P4)

Finalmente, é sugerida a criação de grupos de trabalho em torno de temas de investigação:

“E penso que aí, nem todos os centros de investigação, mas o CRIA, estatutariamente, talvez possa fazer isso que é organizar grupos de trabalho em torno de temas. Eu penso que aí não se levantam as questões de hierarquia, questões se o professor é simpático ou não simpático, se deu uma boa nota. Aí, passo o termo, pela brincadeira poderá haver muita sensibilização. O problema que se levanta é como é que uma unidade de investigação, ou mesmo o CRIA que estatutariamente permite a participação de estudantes, para isso é preciso uma estrutura de organização e de acompanhamento que não é fácil, não é? Porque eles depois vão ter que se unir, não é?” (GF_DC2, P3)

6.2.5.3. Sugestões ao nível dos departamentos

Ao nível dos departamentos identificam-se duas sugestões. A primeira incide sobre a promoção do trabalho em equipas interdisciplinares e a segunda refere-se à diversificação do corpo docente, tal como as palavras deste participante indicam:

“(…) portanto, uma das necessidades que nós sentimos e que estamos a tentar fazer sentir superiormente, é a necessidade de contratar pessoas para uma ou duas áreas específicas da licenciatura, onde ainda não temos pessoas que sejam de cá, e que dependemos de recursos externos para poder dar essas áreas.” (GF_DC1, P2)

6.2.5.4. Sugestões ao nível dos cursos

No total, do discurso dos participantes emergiram cinco sugestões principais ao nível dos cursos. Uma primeira sugestão refere-se ao facto de se tentar tornar visível os trabalhos dos estudantes, nomeadamente através da publicação das melhores dissertações e a publicação dos melhores trabalhos de investigação realizados pelos estudantes ao longo das UCs.

"Evidente que as dissertações que fazem podem ir do 10 ao 20, não é? Mas haverá uma parte, um quartil superior, que depois de facto podemos incentivar a vir a publicar papers, working papers, capítulos mais direcionados para o público nacional ou internacional." (GF_DC1, P2)

Uma outra sugestão refere-se ao aumento da flexibilidade na definição das horas de contacto das UCs, ou seja, permitir-se que os docentes definam as horas de contacto das UCs que lecionam, consoante os conteúdos existentes, tal como as palavras deste participante indicam:

"Eu não estou a dizer que todas as cadeiras têm que ter 500 horas de contacto, há algumas que não têm. Mas isso devia ser flexível, ou seja, consoante os conteúdos e as competências, nós definimos horas de contacto que achamos que são necessárias." (GF_CC, P5)

Adicionalmente, os participantes deixaram mais três sugestões que poderão ser implementadas ao nível dos cursos. Iniciar o programa Erasmus Plus no 2º ciclo é uma dessas sugestões, visto que poderá ajudar na integração da investigação e ensino, tal como este participante refere:

"Uma coisa que poderia facilitar muito era começar com Erasmus Plus classes, encontrar contacto com outros mestrados internacionais, que tem posses, é outro nível de exigência de investigação. Isto acho que podia ajudar muito." (GF_DC2, P4)

Para além disso, podia-se fomentar a colaboração dos estudantes dos três ciclos de ensino, e ainda incentivar a escolha de investigadores como orientadores das dissertações. Deste modo, os estudantes teriam um contacto mais próximo com a investigação e os docentes poderiam ter uma carga de trabalho diminuída, conforme indicado no discurso destes participantes:

"Mas talvez podíamos generalizar um pouco mais uma prática, uma cultura que desde o início cada aluno de licenciatura tem um aluno de doutoramento como tutor. Cada aluno investigador de doutoramento tem por exemplo uma equipa pequena de alunos de licenciatura e mestrado que ajudam na sua investigação. Eu acho que era uma boa ideia, era bom para toda a gente." (GF_DC2, P4)

"E portanto, eles não os escolhem, porque depois os alunos, claro, têm medo de escolher um investigador acerca do qual sabem muito pouco, porque não há este contacto. Eu por exemplo, lá está, naquelas aulas que até trago pessoas, levei um colega que é investigador, cá no CIS, e os alunos gostaram tanto dele que se voluntariaram logo para colaborar com ele. Alunos de licenciatura e tudo. Há três ou quatro que já estão a recolher dados e informações, e não sei quê. Mas se não forem estes contactos mais pessoais, mais de eu chamar as pessoas, vamos aqui organizar, eles não escolhem, eles não sabem quem

são as pessoas e, portanto, têm medo. E como têm medo, escolhem em massa umas quantas pessoas que eles conhecem e gostam, ou às vezes não se percebe muito bem quais é que são as motivações. Mas portanto, podia aliviar, era bom para os investigadores, porque há investigadores pós-doc há não sei quantos anos e nunca orientaram um mestrando, por exemplo. Porque os alunos não chegam até eles. E para nós seria ótimo também, não é?" (GF_DI₂, P₁)

6.2.5.5. Sugestões ao nível das UCs

Ao nível das UCs foram indicadas três sugestões para uma melhor promoção da integração I&E. Duas delas referem-se às metodologias de avaliação utilizadas para avaliar os conhecimentos adquiridos pelos estudantes, sendo proposta a introdução de trabalhos de investigação na componente de avaliação e a elaboração de um trabalho transversal a várias UCs. As seguintes citações realçam muito bem estas propostas:

"Em termos práticos e pragmáticos, uma coisa que podia ser feita para aumentar a integração entre o ensino e a investigação seria os alunos fazerem mais trabalhos aplicados, onde tivessem que recorrer a técnicas estatísticas, econométricas, ou outro tipo de estudos qualitativos, ao longo da licenciatura. E portanto, tivessem que fazer pontes entre a investigação que é feita, quer pelos docentes, quer por outros autores, para os seus próprios trabalhos. Acho que se nós aumentássemos um bocadinho essa componente da avaliação, em vez de ser só, por exemplo, exames, há disciplinas que é só exames, aumentar e colocar um trabalho de grupo ou individual, em que eles tivessem que fazer um plano de investigação, ainda que preliminar, não é?" (GF_DC₁, P₄)

"Se houvesse um maior envolvimento ou um maior planeamento no início dos anos letivos dentro de cada curso, em que por exemplo, o mesmo trabalho, uma coisa maior, mais extensa, pudesse servir de avaliação a diferentes cadeiras. Ou seja, estou a pensar numa cadeira de estatística em que eles têm que fazer um trabalho qualquer em que têm que ter dados, porque é que esse mesmo trabalho não serve para a unidade curricular de metodologias de investigação, ou uma coisa qualquer, porque teoricamente liga-se a uma das cadeiras mais teóricas. Ou seja, um mesmo trabalho com diferentes componentes." (GF_DI₁, P₁)

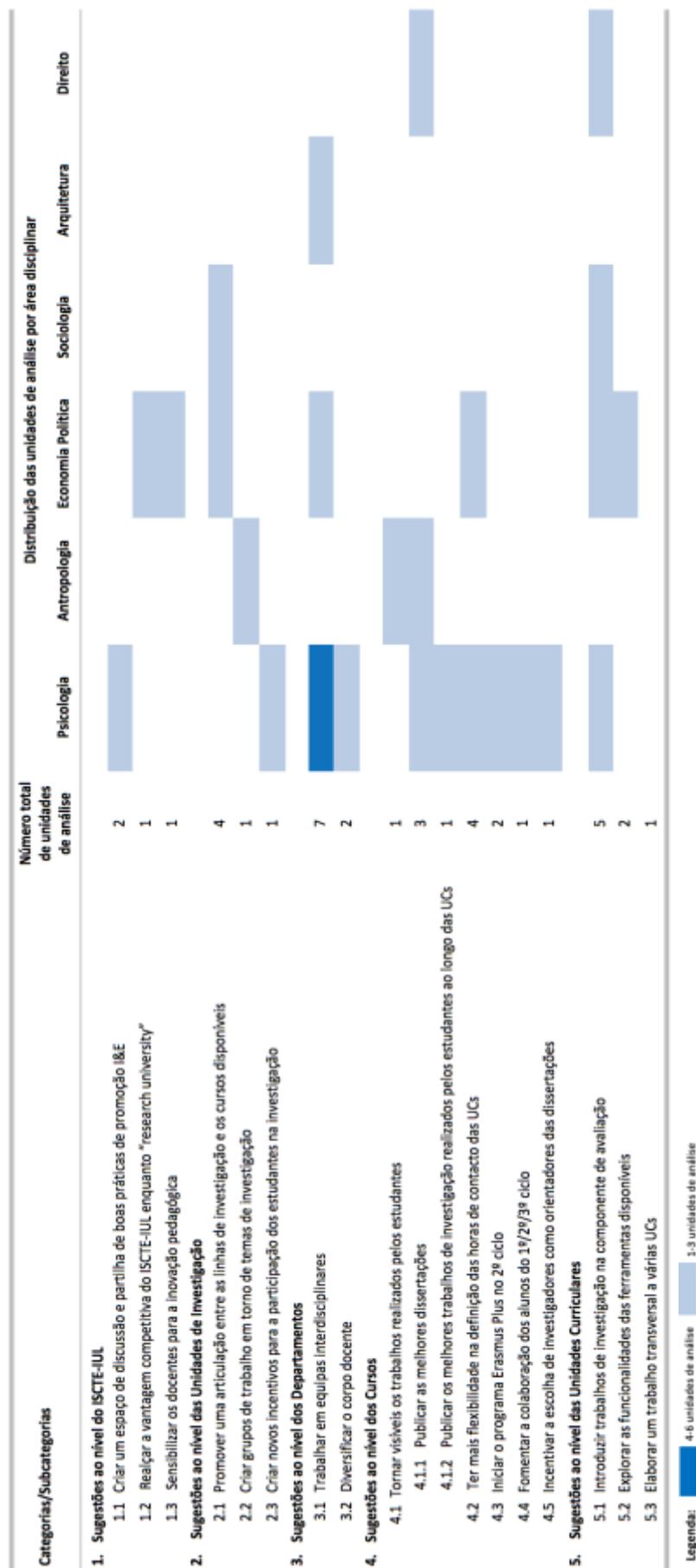
A terceira sugestão ao nível das UCs foca-se em explorar as funcionalidades das ferramentas disponíveis, que auxiliam na execução das práticas pedagógicas, tal como se verifica no discurso deste participante:

"Agora em contrapartida, coisas que eram acessíveis, do género, informações dos mestrados e adaptações dos centros, e as páginas, no ISCTE e nos centros, e aí verifico que poderíamos ser muito mais explícitos, produzir informação de melhor qualidade, convencendo

depois as pessoas a ir consultá-la. Portanto, aqui há, algo que simultaneamente é confuso, não muito fácil de se gerir na atualidade, que tem que ver com uma informação enorme e com o potencial.” (GF_CC, P4)

Analisando todas as sugestões deixadas pelos participantes em termos das áreas disciplinares provenientes, constata-se que na área disciplinar de Psicologia destaca-se uma sugestão nível do departamento, que diz respeito ao trabalho em equipas interdisciplinares (ver Tabela 36). Esta sugestão também se destaca dentro da área disciplinar de Arquitetura, sendo a única mencionada pelos participantes. No que concerne às restantes áreas disciplinares, observa-se que não existe uma sugestão que se destaque, sendo que as que foram mencionadas pelos participantes distribuem-se pelos diferentes níveis de análise.

Tabela 36. Sugestões para uma melhor promoção da integração I&E: Distribuição das unidades de análise pelas categorias e subcategorias emergentes e área disciplinar dos participantes.



6.3. DISCUSSÃO

A condução deste estudo qualitativo foi um passo para o entendimento das conceções e experiências de integração I&E ao nível da ECSH/ISCTE-IUL que, até agora, tem vindo a ser reforçada mais ao nível dos discursos do que das práticas. Mais especificamente, ao conduzir este estudo qualitativo foi possível: 1) identificar as conceções e práticas do corpo académico da ECSH sobre a integração I&E; 2) explorar as suas perceções sobre facilitadores e barreiras da integração I&E; 3) explorar as suas perceções sobre as consequências da integração I&E; e 4) identificar sugestões para a promoção da I&E no futuro.

6.3.1. Conceções e práticas de integração I&E

No que concerne as conceções sobre a integração I&E, os participantes mencionaram cinco características gerais das práticas de integração I&E. Mais especificamente, as práticas de integração I&E são vistas como uma inovação pedagógica, que permite rentabilizar o conhecimento que é produzido pelos docentes e investigadores. Ao mesmo tempo, considera-se que esta integração I&E ocorre de uma forma espontânea no contexto das aulas, sendo difícil existir uma separação entre o ensino e a investigação. Para além de indissociáveis, estas duas áreas são vistas como sendo mutuamente influenciáveis. Ou seja, os participantes julgam que a integração I&E é bidirecional, sendo que as práticas mais relacionadas com a investigação podem ser levadas para o contexto do ensino e vice-versa.

É interessante verificar que os participantes mencionam estas características, visto que alguns estudos sugerem que a integração I&E não ocorre de forma natural e/ou automática, sendo vista como uma relação unidirecional. Mais especificamente, três meta-análises que englobam dezenas de estudos empíricos publicados desde os anos 70 (Feldman, 1987; Allen, 1996; Hattie & Marsh, 1996) mostram ser um mito a ideia de que um bom investigador é necessariamente um bom docente. Esta conclusão baseia-se nos estudos que encontraram correlações nulas (0.06; Hattie & Marsh, 1996) ou positivas e muito fracas (0.11/0.12 Feldman, 1987; Allen, 1996) entre a produtividade/qualidade dos docentes ao nível da investigação (e.g. número de publicações, citações) e a qualidade do seu ensino (e.g. avaliações realizadas pelos estudantes, prémios pedagógicos recebidos). Adicionalmente, a relação unidirecional da investigação e o ensino foi encontrada num estudo realizado por Grant e Wakelin (2009). Por um lado, os participantes percecionaram as práticas de ensino como sendo informadas pelos processos e produtos da investigação realizada pelos docentes. Mas, por outro lado, as práticas de investigação não foram consideradas como sendo informadas pelas atividades de ensino. Assim, tal como em estudos anteriores, as perceções do corpo académico da ECSH parecem refletir dois mitos amplamente difundidos sobre a integração I&E – indissociabilidade e bidireccionalidade – que não parecem ter suporte nas evidências empíricas recolhidas até ao momento.

De facto, neste estudo, foram mencionados diferentes tipos de práticas de integração I&E que se situam nos diferentes níveis da estrutura orgânica e curricular, nomeadamente ao nível do ISCTE-IUL, das unidades de investigação, departamentos, cursos e UCs. A dispersão das práticas de integração I&E pelos diferentes níveis de análise vai ao encontro do proposto por Jenkins e colaboradores (Jenkins & Healey, 2005; Jenkins et al., 2007) nos manuais editados pela HEA. Estes autores apontam para a necessidade de serem concebidas estratégias de promoção da integração I&E a diversos níveis de análise da instituição, sendo que o sucesso da promoção da integração I&E baseia-se na congruência e articulação entre as mesmas.

Ao nível do ISCTE-IUL foi referida a prática que se foca no desenvolvimento de projetos/eventos interdisciplinares dirigidos à promoção I&E, sendo que o próprio Projeto Integra I&E é considerado um bom exemplo deste tipo de prática.

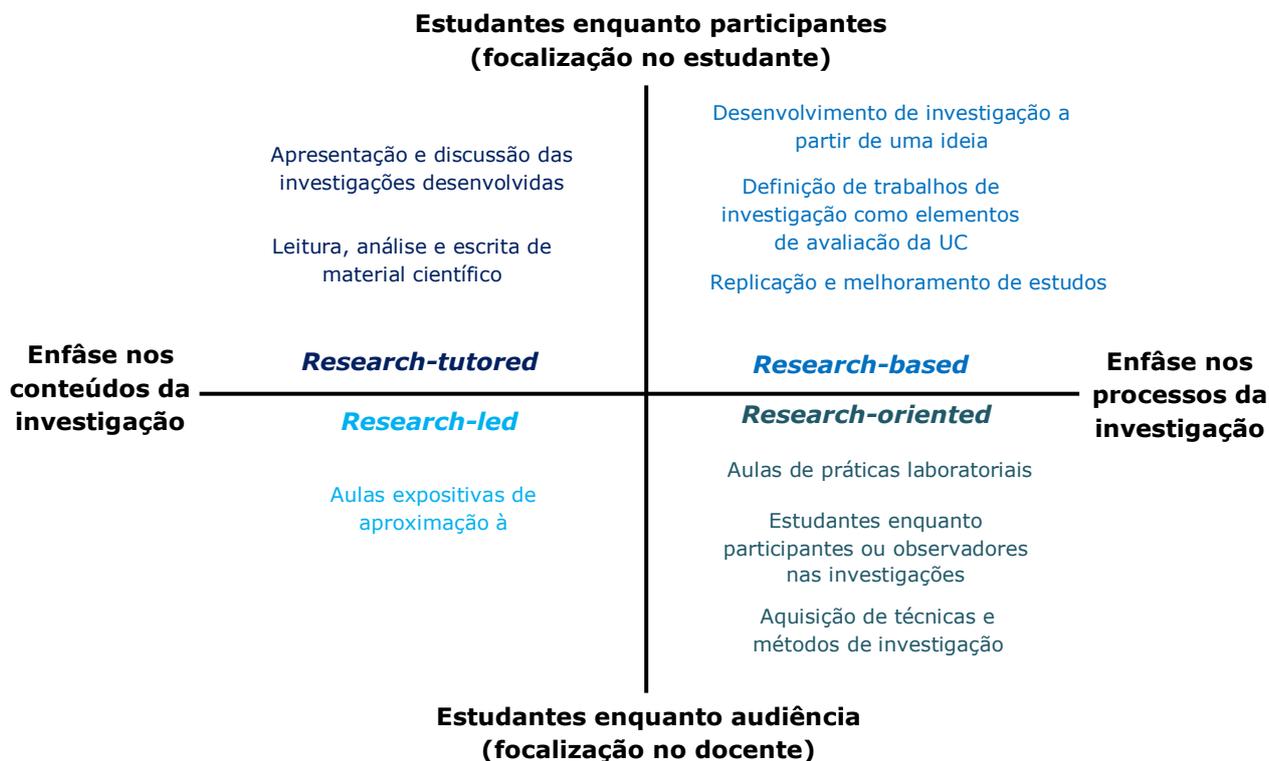
Ao nível das unidades de investigação foram identificadas três práticas de integração I&E. Duas delas estão relacionadas com as linhas de investigação, referindo-se à criação de grupos de trabalho em torno das linhas de investigação existentes bem como à criação de uma linha de investigação dedicada ao estudo da realidade interna do ISCTE-IUL sobre a integração I&E. A terceira prática de integração I&E foca-se no acolhimento dos estudantes nas unidades de investigação, sendo mencionadas três possíveis formas disso acontecer, nomeadamente através da atribuição de bolsas de investigação, da remuneração em função das horas dedicadas às tarefas de investigação e da realização de estágios de investigação.

Ao nível dos departamentos, também foram identificadas três práticas de integração I&E. A primeira consiste em atribuir UCs de acordo com a especialidade dos docentes. As outras duas práticas focam-se na atribuição de atividades de docência a outros agentes da integração I&E, nomeadamente os investigadores/profissionais inseridos no mercado de trabalho e os doutorandos.

As práticas de integração I&E referidas pelos participantes ao nível dos cursos e das suas estruturas curriculares, incidem sobre a investigação e a relação entre os estudantes e os docentes (e.g., fortalecimento da relação de orientação/tutoria dos docentes para com os estudantes; promoção da colaboração dos estudantes na investigação desenvolvida pelos docentes; dar a conhecer aos estudantes a investigação que é feita pelos docentes investigadores). Adicionalmente foi referida a promoção progressiva da aquisição de competências académicas relacionadas com a investigação ao longo do curso e a criação de produtos/conteúdos pedagógicos a partir das linhas de investigação. Denota-se ainda uma preocupação com os estudantes com baixa literacia científica, pelo que uma última prática referida ao nível dos cursos diz respeito à criação de um percurso alternativo para os mesmos.

Ao adotar o modelo conceptual desenvolvido por Griffiths (2004) e posteriormente reformulado por Healey (2005), nota-se que as práticas de integração I&E referidas pelos participantes ao nível das UCs, se distribuem pelos quatro quadrantes, isto é, são mencionadas práticas de integração I&E que se podem ser classificadas como research-led, research-oriented, research-tutored e research-based (ver Figura 2). De uma forma geral, e tal como sugerido por Jenkins, Healey e colaboradores (Jenkins & Healey, 2005; Jenkins et al., 2007), os participantes parecem referir um maior número de práticas focadas no ensino dos processos de investigação (por oposição aos conteúdos), sendo também referidas mais práticas dos quadrantes superiores, que colocam os estudantes no centro do processo de ensino/aprendizagem assumindo um papel ativo no mesmo. Apesar disso, é de notar que as aulas expositivas de aproximação à investigação, que na perspetiva dos autores acima referidos são práticas menos ricas (research-led), são das mais frequentemente mencionadas. Finalmente, é importante referir que os participantes realçaram também a importância do planeamento das horas de trabalho autónomo dos estudantes como uma prática de integração I&E.

Figura 2. Distribuição das práticas de integração I&E pelo modelo conceptual sobre a integração I&E (Healey, 2005)



6.3.2. Barreiras e facilitadores da integração I&E

Alguns autores sugerem que as principais atividades de promoção da integração I&E devem ser realizadas ao nível da estrutura curricular dos cursos e, conseqüentemente, dos contextos disciplinares/departamentos (e.g., Clark, 1993). No entanto, no caso específico deste estudo, foi revelada a dificuldade sentida em concretizar esta sugestão, tendo em conta algumas imposições das agências de acreditação e processo de Bolonha, tal como o plano curricular predefinido. Ou seja, existem indicações específicas de quais as unidades curriculares que um curso deve ter e as horas de contacto correspondentes. Ao mesmo tempo, foi indicado que existe uma pressão para publicações internacionais que torna a investigação menos acessível. Deste modo, neste estudo foram identificados estes fatores externos ao ISCTE-IUL que dificultam a integração I&E. Por outro lado, também foram apontados fatores externos ao ISCTE-IUL que facilitam a integração I&E. Um exemplo disso são as políticas legislativas recentes, tal como aquelas que promovem a integração dos estudantes em projetos de investigação e as que promovem a associação dos cursos às unidades de investigação.

Adicionalmente, foram também mencionados alguns fatores internos ao ISCTE-IUL que facilitam ou dificultam a integração I&E. Estes fatores situam-se ao nível do próprio ISCTE-IUL, dos departamentos, dos cursos e das UCs.

Ao nível do ISCTE-IUL, verificou-se que um fator dificultador da integração I&E diz respeito ao sistema de avaliação de desempenho dos docentes, que não valoriza as práticas de I&E. Isto vai ao encontro do sugerido por alguns estudos internacionais, que referem o facto de docentes/investigadores frequentemente perceberem a sua instituição como dando maior importância à qualidade da investigação por oposição à qualidade do ensino enquanto critério de promoção na carreira, o que não parece reforçar quaisquer esforços de promoção da integração I&E (Ramsden, Margetson, Martin, & Clarke, 1995). Por outro lado, alguns participantes deste estudo indicaram que, nos últimos anos, no ISCTE-IUL, foram realizadas algumas alterações que contribuem para uma melhor promoção da integração I&E. Mais concretamente, ao nível do ISCTE-IUL, foi mencionada a reestruturação orgânica do ISCTE-IUL, no que concerne à sua nova organização em Escolas, que incluem os departamentos e unidades de investigação. Adicionalmente foi referida a criação de diferentes perfis de carreira que realçam a importância da investigação, tal como o perfil B que engloba os docentes que dedicam uma maior percentagem de tempo às atividades relacionadas com a investigação. Um outro fator facilitador da integração I&E referido pelos participantes diz respeito às adaptações no funcionamento do Fénix que, por exemplo, permitem a realização e registo de aulas fora do contexto da universidade.

Ao nível das unidades de investigação, foi mencionado apenas um fator dificultador da integração I&E, que diz respeito à referência por alguns membros do DINÂMIA-CET da existência de diferentes áreas disciplinares. A multidisciplinaridade do DINÂMIA-CET decorre de uma fusão entre duas unidades de investigação na área de Economia Política, que embora seja vista com potencialidades futuras, atualmente tem sido entendida como dificultadora da integração I&E, tendo em consideração a necessidade de uma reorganização e criação de novas práticas. Por outro lado, em termos dos fatores facilitadores da integração I&E ao nível das unidades de investigação, verificou-se que não foi mencionado nenhum fator.

No entanto, ao olhar para o nível dos departamentos, observa-se que é aqui que os participantes mencionaram a maioria dos fatores facilitadores, focados em três grandes aspetos. O primeiro diz respeito à gestão da carreira dos docentes, sendo que os fatores facilitadores mencionados incidem sobre o número alargado de docentes/investigadores e respetivos interesses/competências diversificadas; o facto de serem permitidas atividades de docência aos investigadores; bem como a importância crescente da investigação para a carreira do docente. O segundo conjunto de fatores facilitadores aborda as características dos docentes/investigadores, tal como a autonomia em termos de investigação, a capacidade de resiliência, a experiência prévia da integração I&E enquanto estudante, a capacidade para desempenhar o papel de investigador-docente adequadamente e a produtividade científica. Por fim, o terceiro aspeto facilitador da integração I&E diz respeito ao envolvimento dos estudantes de doutoramento nas atividades das UCs ao abrigo de bolsas de 3º ciclo. No que concerne os fatores dificultadores ao nível dos departamentos, verifica-se que os mesmos

incidem sobre a dificuldade na gestão de recursos humanos (e.g., colocar docentes/investigadores a lecionar UCs não relacionadas com a sua área de especialidade; ter poucos docentes) e a pouca colaboração dos docentes com colegas.

Para além disto e em consonância com estudos anteriores (e.g., Durning & Jenkins, 2005), ao nível dos cursos e das UCs, as poucas horas de contacto são apontadas como um dos fatores dificultadores da integração I&E, bem como as aulas predominantemente teóricas e a heterogeneidade nos interesses, motivações e literacia científica dos estudantes. É interessante verificar que neste estudo também foram mencionados outros fatores dificultadores, que poderão ser específicos do contexto inerente ao ISCTE-IUL. Especificamente trata-se de duas ferramentas informáticas: Fénix e *SafeAssign*. O Fénix tira liberdade/tempo uma vez que é necessário seguir um padrão predefinido na formalização da UC, enquanto a integração do *SafeAssign* nos processos de avaliação consome tempo ao determinar a originalidade dos trabalhos dos estudantes e a presença/ausência de plágio. No que concerne os fatores facilitadores da integração I&E mencionados ao nível dos cursos, verifica-se a existência de um único fator, que diz respeito à presença de UCs com muitas horas de contacto.

6.3.3. Consequências da integração I&E

Apesar de todas as barreiras e facilitadores da integração I&E, o valor desta tem sido revelado como sendo positivo na maioria dos estudos conduzidos (e.g., Leslie, Harvey & Leslie, 1998; Smeby, 1998; Moses, 1990; Neumann, 1993; Rowland, 1996; Serow, 2000; Zaman, 2004). O presente estudo qualitativo não é uma exceção, sendo que várias consequências positivas foram identificadas para o processo de ensino-aprendizagem, para a investigação e para a sociedade.

Mais especificamente, para o processo de ensino-aprendizagem foram apontadas diversas consequências que se centram tanto nos docentes como nos estudantes, à semelhança do que foi indicado por Jenkins e colaboradores (2007). Foram mais enfatizadas as consequências positivas para os estudantes que para os docentes. Neste último caso a única consequência positiva identificada foi acrescida motivação para ensinar e investigar. Relativamente às consequências para os estudantes, os participantes destacaram o desenvolvimento de competências úteis para meio académico e/ou profissional. Ou seja, os participantes consideraram que através da integração I&E, os estudantes adquirem competências fulcrais para o seu percurso académico e/ou profissional. Para além disto, a compreensão do processo de investigação também foi mencionada como sendo uma consequência positiva para os estudantes, visto que através da integração I&E os estudantes podem acompanhar de perto e percebem melhor todas as etapas associadas ao desenvolvimento da investigação. Adicionalmente a integração I&E foi considerada

responsável por despertar a curiosidade científica dos estudantes, permitindo uma aprendizagem de mais conteúdos de uma forma estimulante, uma melhor formação académica e melhores resultados académicos. Para além de todas estas consequências positivas, no presente estudo foi também revelada uma consequência negativa que diz respeito ao plano curricular poder ser dominado pelos conteúdos que interessam aos docentes. Este efeito negativo foi igualmente referido em alguns estudos que exploraram as perspetivas dos estudantes sobre a promoção da integração I&E (Jenkins et al., 1998; Lindsay et al., 2002; Zamorski, 2002).

Relativamente às consequências para a investigação, os participantes consideraram que a partir da integração I&E é possível obter novos inputs para a mesma. Como complemento às novas pistas, ideias ou dados que podem ser usados na investigação, os participantes consideraram que a integração I&E também pode incentivar a participação dos estudantes na investigação ou até mesmo formar futuros investigadores.

No que concerne às consequências para a sociedade, a produção de mudança social foi a única mencionada pelos participantes, que diz respeito ao impacto dos trabalhos desenvolvidos no meio académico e a sua contribuição para alterações sociais.

Em suma, à semelhança de estudos anteriores, parecem ser percebidas inúmeras vantagens da integração I&E tanto para os docentes como estudantes e a sua gestão eficaz consta ser importante para garantir que estes últimos possam usufruir plenamente dos seus benefícios.

6.3.4. Sugestões para promover a integração I&E

Nesse sentido, para uma melhor integração I&E, foram deixadas algumas sugestões que poderão ser implementadas no futuro aos diferentes níveis da estrutura orgânica de curricular, nomeadamente ao nível do ISCTE-IUL, das unidades de investigação, dos departamentos, dos cursos e das UCs.

Ao nível do ISCTE-IUL foram deixadas três sugestões, nomeadamente a criação de um espaço de discussão e partilha de boas práticas de promoção I&E, a necessidade de realçar a vantagem competitiva do ISCTE-IUL enquanto “research university”, bem como a sensibilização dos docentes para a inovação pedagógica, saindo da zona de conforto e utilizando novas práticas pedagógicas que permitem a integração I&E.

Outras três sugestões foram deixadas pelos participantes ao nível das unidades de investigação. A primeira sugestão consiste em promover uma articulação entre as linhas de investigação e os cursos disponíveis. Em segundo lugar, mencionou-se a necessidade de criar novos incentivos para a participação dos estudantes na investigação. Como terceira sugestão

para uma melhor integração I&E ao nível das unidades de investigação foi referida a criação de grupos de trabalho em torno de temas de investigação.

Relativamente às sugestões ao nível dos departamentos, os participantes consideraram que seria importante promover o trabalho em equipas interdisciplinares, bem como diversificar o corpo docente.

A maior parte das sugestões deixadas pelos participantes situam-se ao nível dos cursos. Estas incidem sobre uma maior visibilidade que deverá ser dada aos trabalhos dos estudantes, através da publicação das melhores dissertações e a publicação dos melhores trabalhos de investigação realizados pelos estudantes ao longo das UCs. Uma outra sugestão refere-se ao aumento da flexibilidade na definição das horas de contacto, permitindo que os docentes definam as horas de contacto das UCs consoante os conteúdos existentes. Para além disto, foi sugerido que o programa Erasmus Plus poderia ser iniciado no 2º ano, de modo a fortalecer a integração entre a investigação e o ensino. Ao mesmo tempo, sugeriu-se fomentar a colaboração dos estudantes dos três ciclos de ensino e incentivar a escolha de investigadores como orientadores das dissertações. Assim, os estudantes teriam um contacto mais próximo com a investigação e os docentes poderiam ter uma carga de trabalho diminuída.

Ao nível das UCs, uma das sugestões deixadas pelos participantes incide sobre uma melhor utilização das funcionalidades das ferramentas disponíveis que auxiliam na execução das práticas pedagógicas (ex., Fenix, E-learning). Para além disto, foi sugerida a elaboração de trabalhos transversais a várias UCs, bem como a introdução de trabalhos de investigação na componente de avaliação. Esta última sugestão deverá ser interpretada com cuidado, uma vez que existem algumas UCs que já incorporaram esta prática de integração I&E. Por isso, esta sugestão poderá não ser transversal a todas as áreas disciplinares devido às suas especificidades, que serão discutidas no próximo ponto deste capítulo.

6.3.5. Especificidades disciplinares

Tal como verificado em estudos anteriores (e.g., Jenkins, 2004), as conceções e práticas de integração I&E mostram alguma variabilidade disciplinar. Nesta secção, devido ao reduzido número de participantes das áreas da Sociologia, Arquitetura e Direito, será feita a comparação entre as três áreas disciplinares mais representadas na ECSH e no presente estudo, ou seja, Psicologia, Antropologia e Economia Política.

No que concerne as conceções sobre a integração I&E, se a bidirecionalidade e indissociabilidade da relação entre I&E é partilhada pelos representantes das três áreas disciplinares, a ideia de as práticas de I&E não terem necessariamente como objetivo último a formação de investigadores, contribuindo também para o desenvolvimento de profissionais

competentes, é apenas mencionada por Psicólogos e Antropólogos. Este resultado poderá estar a salientar a maior distância entre o perfil de um profissional e de um investigador em Economia, comparativamente aos das outras disciplinas.

Em termos dos tipos de práticas de integração I&E, verifica-se serem os Psicólogos os que referem um maior número e diversidade de práticas, a todos os níveis de análise, seguidos pelos Antropólogos e, finalmente, pelos Economistas. No que diz respeito às práticas ao nível das UCs, em todas as áreas disciplinares são mencionadas práticas nos quatro quadrantes do modelo de Healey (2005; ver Figura 1).

Em termos dos fatores que dificultam a integração I&E, existem alguns fatores internos (e.g., poucas horas de contacto e ter aulas predominantemente teóricas) e externos (e.g., pressões das agências de acreditação e do processo de bolonha) que são mencionados por quase todas as áreas disciplinares. Por outro lado, existem barreiras que são mais específicas, nomeadamente, a questão da multidisciplinariedade do DINAMIA_CET ou a menção ao reduzido número de docentes pelos Psicólogos.

Relativamente aos fatores que facilitam a integração I&E, observa-se que na área de Psicologia centram-se unicamente ao nível do departamento, sendo que o fator que se destaca mais diz respeito a uma característica dos docentes/investigadores, nomeadamente a experiência prévia da integração I&E enquanto estudante. Nas áreas disciplinares de Antropologia e Economia Política, outras características dos docentes/investigadores são mencionadas enquanto facilitadoras da integração I&E, tal como a resiliência e a autonomia em termos de investigação e ensino. O número alargado de docentes/investigadores e respetivos interesses/competências diversificadas é um outro fator situado ao nível do departamento, e é interessante verificar que é considerado um fator facilitador em todas as áreas disciplinares.

Em termos das consequências das práticas de integração I&E, identificadas pelos participantes, verifica-se que existe uma que é mencionada em todas as áreas disciplinares. Trata-se de uma consequência para o processo de ensino-aprendizagem, e especificamente diz respeito ao desenvolvimento de competências úteis para o mercado académico e/ou profissional. É de salientar que os Psicólogos, são os únicos a mencionar a única consequência negativa identificada, a dominação do plano curricular pelos conteúdos que interessam aos docentes.

No que concerne as sugestões para uma melhor integração I&E, deixadas pelos participantes, observa-se que na área disciplinar de Psicologia, a grande parte delas situam-se ao nível dos departamentos (e.g. trabalhar em equipas multidisciplinares), dos cursos (e.g., ter mais flexibilidade na definição das horas de contacto) e das UCs (e.g., elaborar um trabalho transversal a várias UCs). Na área disciplinar de Antropologia, as sugestões deixadas pelos participantes situam-se ao nível dos cursos, referindo a possibilidade de tornar visíveis

os trabalhos realizados pelos estudantes, através da publicação das melhores dissertações. Já ao nível da Economia, são deixadas mais sugestões ao nível do ISCTE-IUL (e.g., sensibilizar docentes para a inovação pedagógica) e das UCs (e.g., introdução de trabalhos de investigação nas componentes de avaliação).

6.3.6. Limitações e contributos

Qualquer investigação tem as suas limitações e este estudo qualitativo não é exceção. Uma das suas limitações está relacionada com a amostra, uma vez que não foi possível obter uma participação equitativa em cada área disciplinar. Isto aconteceu devido às respostas negativas obtidas ao convite lançado, bem como às desistências de última hora, tal como foi referido anteriormente na Tabela 29. Este facto dificultou a interpretação dos resultados ao nível das especificidades disciplinares.

Uma outra limitação tem a ver com o facto de seis dos oito investigadores que participaram neste estudo exercerem funções de docência noutras universidades ou departamentos do ISCTE-IUL. Aliás, quando questionados sobre a sua categoria profissional estes participantes indicaram serem Professores Auxiliares. Por isso, apesar de terem sido convidados para partilhar a sua experiência enquanto investigadores do ISCTE-IUL, deve-se ter em conta que o seu discurso poderá ter sido influenciado pela sua experiência de docência. Assim, existe a possibilidade de os presentes resultados sub-representarem as conceções e práticas dos investigadores a trabalhar nas unidades de investigação.

Como uma terceira limitação pode-se apontar o facto de os resultados deste estudo serem baseados nos próprios discursos dos participantes que aceitaram participar no estudo. Se por um lado, os estudos qualitativos são considerados muito valiosos por fornecem dados muito ricos, por outro lado, tem que se ter em conta que por vezes não é fácil ter acesso a todas as opiniões/experiências sobre um determinado assunto (Calderhead, 1996; Kagan, 1990). Isto pode acontecer devido ao facto de os participantes quererem ou não quererem mencionar conceções que não são socialmente aceites. Efetivamente, na realização deste estudo qualitativo, alguns docentes recusaram participar na discussão dos grupos focais por afirmarem que não se identificam com o objetivo último do projeto INTEGRA I&E, ou seja, o da promoção da integração I&E.

Apesar de todas estas limitações, é importante mencionar que este estudo qualitativo apresenta vários contributos para a literatura sobre integração I&E e para o problema prático da integração I&E no ISCTE-IUL. Mais especificamente, este estudo contribuiu para a literatura através dos dados encontrados num contexto que ainda não foi explorado: uma universidade Portuguesa, que está a afirmar-se enquanto "research university". Ao mesmo tempo, a utilização de uma perspetiva multi-informante pode também ser considerada uma

contribuição para a literatura sobre integração I&E, uma vez que foi possível recolher a perspetiva integrada do corpo académico do ISCTE-IUL, envolvendo docentes, investigadores, diretores de departamentos/unidades de investigação e diretores de cursos. Desta forma, a análise dos dados foi mais rica, visto que o problema da integração I&E foi analisado aos vários níveis da estrutura orgânica e curricular do ISCTE-IUL, nomeadamente ao nível do ISCTE-IUL, das unidades de investigação, departamentos, cursos e UCs.

Nesse sentido, pode-se afirmar que este estudo também contribuiu para o problema prático da integração I&E no ISCTE-IUL. Foi um primeiro passo para o entendimento das conceções e experiências de integração I&E ao nível da ECSH/ISCTE-IUL que, até agora, tem vindo a ser reforçada mais ao nível dos discursos do que das práticas. Mais especificamente, ao conduzir este estudo qualitativo foi possível: 1) identificar as conceções e práticas do corpo académico da ECSH sobre a integração I&E; 2) explorar as suas perceções sobre facilitadores e barreiras da integração I&E; 3) explorar as suas perceções sobre as consequências da integração I&E; e 4) identificar sugestões para a promoção da I&E no futuro. Ao mesmo tempo, tendo em consideração a análise aos diferentes níveis da estrutura orgânica e curricular do ISCTE-IUL, foram deixadas pistas concretas sobre a situação atual da integração I&E no ISCTE-IUL e o que é necessário fazer para melhorar.

No próximo capítulo procuraremos explorar de forma mais extensiva as perspetivas dos docentes/investigadores da ECSH e ISCTE-IUL sobre a integração I&E.

CAPÍTULO 7. OS DOCENTES/INVESTIGADORES DA ECSH E ISCTE-IUL E A INTEGRAÇÃO I&E: UM ESTUDO QUANTITATIVO

SUSANA CARVALHOSA & KINGA

BIERWIACZONEK

Na linha de investigação sobre as perspetivas dos docentes e investigadores, foi numa primeira fase desenvolvido um estudo qualitativo (reportado no capítulo anterior) e numa segunda fase, um estudo quantitativo que incorporou os resultados alcançados no estudo qualitativo.

O estudo quantitativo é, deste modo, um estudo exploratório que procurou responder às seguintes questões de investigação:

1. Qual a frequência com que os docentes/investigadores da ECSH/ISCTE-IUL usam as diferentes práticas de integração I&E?
2. Quais as atitudes dos docentes/investigadores relativamente às diferentes práticas de integração I&E?
3. Quais os fatores que os docentes/investigadores percecionam como facilitadores ou como barreiras à integração I&E?

O presente capítulo procura apresentar e descrever o estudo quantitativo levado a cabo com docentes e investigadores do ISCTE-IUL, em geral, e da ECSH, em particular.

Assim, serão apresentadas, no método, as principais características dos participantes, o instrumento utilizado para a recolha dos dados e quais os procedimentos adotados nesta investigação. Numa segunda fase, os resultados irão demonstrar as práticas, as atitudes e os fatores que facilitam/dificultam a integração I&E. Por fim, as conclusões irão possibilitar responder às questões de investigação, discutir os dados encontrados e propor algumas sugestões, baseadas nas perceções e práticas dos docentes e investigadores.

7.1. MÉTODO

7.1.1. Participantes

A amostra total do presente estudo foi constituída por 157 participantes. Apesar de 232 docentes/investigadores terem iniciado as suas respostas ao questionário *online*, 74 foram excluídos por dados incompletos. Da totalidade dos participantes, 89 (56,7%) eram docentes de carreira e 68 eram investigadores; 109 eram orientadores de dissertações/teses; 102 ensinavam no 1º ciclo de estudos (licenciatura), 94 no 2º ciclo de estudos (mestrado) e 44 ensinavam em cursos não conferentes de grau.

Neste estudo, analisou-se uma amostra composta por membros da Escola de Ciências Sociais e Humanas (ECSH) e por membros da área disciplinar de Sociologia. Este grupo da área de Sociologia foi incluído na amostra da ECSH, visto que os docentes/investigadores desta área disciplinar colaboram frequentemente com a ECSH, tanto ao nível do ensino como da investigação. A amostra final, que designaremos apenas como ECSH, é composta por 84 participantes, dos quais 43 (51,2%) eram docentes de carreira e 41 eram investigadores (16 eram investigadores com contrato de docência). Destes participantes, 64% eram mulheres e 92,9% eram de nacionalidade portuguesa. Ainda, estes participantes indicaram pertencer a diferentes áreas disciplinares: Psicologia (n=36), Sociologia (n=28), Antropologia (n=12) e Economia (n=8).

Dos participantes da ECSH, que incluem as quatro áreas disciplinares referidas, e relativamente às suas atividades de ensino, 63,1% eram orientadores de dissertações/teses, 60,7% ensinavam no 1º ciclo de estudos, 56% ensinavam no 2º ciclo de estudos e 19% ensinavam em cursos não conferentes de grau.

7.1.2. Instrumentos

Para o presente estudo, foi elaborado um questionário *online* de autorrelato composto por 4 secções: as práticas de integração da investigação no ensino, as atitudes face à integração I&E, os fatores que facilitam/dificultam a integração I&E, e, a caracterização sociodemográfica.

Práticas de integração I&E. As práticas foram medidas através de uma adaptação para os docentes/investigadores, da escala de Healey, Jordan e Short (2002) concebida para os estudantes. Foi realizada uma tradução e adaptação da versão original, que foi utilizada pela linha de investigação do INTEGRA I&E sobre os estudantes (ver capítulo 3 que apresenta um estudo quantitativo realizado com estudantes). Um dos itens da escala original foi eliminado por não se adequar aos participantes e foram adicionados 2 itens que resultaram do estudo qualitativo com docentes/investigadores do INTEGRA I&E que precedeu o presente estudo (capítulo 6), totalizando uma escala com 17 itens. Aos docentes/investigadores era perguntado, com que frequência, nos últimos 3 anos, utilizaram cada uma das 17 práticas de integração I&E enumeradas (por exemplo: "Convidar um(a) conferencista para discutir o trabalho de investigação dele(a) numa unidade curricular"). As opções de resposta eram compostas por uma escala do tipo Likert de 1 a 5, onde o 1 corresponde a "Nunca" e 5 a "Sempre". A opção de resposta "Não aplicável" também era apresentada (ver Anexo D, página 311).

Atitudes face à integração I&E. A mesma escala e os mesmos itens utilizados para medir as práticas de integração I&E, foram adaptados para medir as atitudes face à

integração I&E. No entanto, para medir as atitudes, a formulação da questão foi alterada para: “De uma forma geral, em que medida é favorável à utilização das seguintes práticas nas suas atividades de ensino?”. Assim, os docentes/investigadores tinham que indicar em que medida eram favoráveis à utilização de cada uma das 17 práticas de integração I&E enumeradas. As opções de resposta eram compostas por uma escala do tipo Likert de 1 a 5, onde o 1 corresponde a “Nada favorável” e 5 a “Extremamente favorável”. A opção de resposta “Não aplicável” também era apresentada (ver Anexo D, página 310).

Fatores que facilitam/dificultam a integração I&E. Os fatores que facilitam ou que dificultam a integração I&E foram medidos através de uma escala desenvolvida no âmbito do presente estudo, composta por 23 itens que resultaram do estudo qualitativo com os docentes/investigadores (ver capítulo anterior). Os docentes/investigadores tinham que indicar em que medida cada um dos 23 aspetos enumerados facilitava ou dificultava a integração I&E nas suas atividades de ensino (por exemplo: “A atual relevância da publicação em revistas internacionais para a progressão na sua carreira”). As opções de resposta eram compostas por uma escala do tipo Likert de 1 a 5, onde o 1 corresponde a “Facilita muito” e 5 a “Dificulta muito”. A opção de resposta “Não aplicável” também era apresentada (ver Anexo D, página 312).

Caracterização sociodemográfica. O questionário sociodemográfico incluía aspetos pessoais como o sexo, a nacionalidade e a área disciplinar; a experiência de ensino, como o número de unidades curriculares em que colaborava; e, a experiência de investigação, como o número de anos de experiência de investigação.

7.1.3. Procedimentos

No presente estudo, para proceder à recolha dos dados junto dos docentes e investigadores do ISCTE-IUL, foi elaborado um questionário *online*, cujo *link* foi divulgado por e-mail para as listas institucionais de docentes e de investigadores. Posterior à primeira divulgação do questionário, foi enviado um lembrete, por e-mail, para os mesmos endereços, apelando à participação dos docentes e investigadores. Também, em diversas reuniões institucionais se divulgou o estudo.

De modo a analisar as diferenças relativamente ao ensino no 1º ciclo de estudos e ao 2º ciclo de estudos, ou seja, entre a licenciatura e o mestrado, os participantes foram colocados na condição de licenciatura (se responderam afirmativamente à questão de ensinarem no 1º ciclo de estudos) ou na condição de mestrado (se responderam afirmativamente à questão de ensinarem no 2º ciclo de estudos). Os participantes que responderam afirmativamente às duas questões (lecionam no 1º e no 2º ciclo de estudos) foram distribuídos aleatoriamente por cada uma das condições referidas. Os participantes que

responderam serem unicamente orientadores de dissertações/teses, apenas respondiam às questões sociodemográficas.

7.2. RESULTADOS

7.2.1. Práticas de integração I&E

Relativamente a uma análise descritiva das 17 práticas de integração I&E utilizadas pelos docentes/investigadores do ISCTE-IUL (n=157), podemos verificar que as médias (mínimo de 1 e máximo de 5) de todos os itens variam entre 1,47 (“Integrar o(a)s estudantes num projeto de consultoria”, n=91) e 3,42 (“Promover o desenvolvimento das competências do(a)s estudantes, em técnicas de investigação”, n=108). Ainda, destacamos que existem 4 itens da escala com valores de média acima do ponto médio da escala. Estas práticas, além da referida atrás, são “Estimular os estudantes a frequentar um seminário de pesquisa ou conferência (que não faz parte de uma unidade curricular)” (M=3,41, DP = 1,16), “Propor trabalhos de aplicação de técnicas e metodologias de investigação, como parte da avaliação de uma unidade curricular” (M=3,38, DP = 1,28) e “Discutir o seu trabalho de investigação numa unidade curricular” (M=3,23, DP = 1,01).

Na análise fatorial exploratória realizada, foi encontrada uma estrutura de 3 fatores (ver tabela 37, em baixo). O fator 1, denominado de “Ensinar formas de disseminação da investigação” (DI), é composto por 4 itens que representam práticas e atividades pedagógicas que permitem aos estudantes observar como a ciência é divulgada e de experimentar divulgá-la por si próprios. O fator 2 denominado de “Treino de investigação no âmbito das Unidades Curriculares” (TI) é composto por 3 itens; estes correspondem a práticas que permitem aos estudantes treinar as competências de investigação no âmbito de uma UC. O fator 3, denominado de “Promover uma experiência real de investigação” (EI) é composto por 3 itens que representam o envolvimento dos estudantes em investigação real. Todos os fatores apresentam muito bons níveis de consistência interna.

Tabela 37. Análise fatorial exploratória (rotação oblíqua) da escala de práticas de integração I&E (n=102).

Item	Fator			
	DI	TI	EI	
Convidar um(a) conferencista para discutir o trabalho de investigação dele(a) numa unidade curricular	.943	.011	.155	
Convidar um(a) estudante de um ciclo de estudos mais avançado (ex., doutoramento) para discutir o trabalho de investigação dele(a) numa unidade curricular	.750	-.090	-.093	
Promover a contribuição do(a)s estudantes para a elaboração de um artigo/relatório científico ou outro tipo de produto resultante de investigação	.541	.262	-.167	
Promover a contribuição do(a)s estudantes para a elaboração de um poster ou apresentação oral para uma conferência científica	.480	.204	-.289	
Promover o desenvolvimento das competências do(a)s estudantes, em técnicas de investigação (ex., entrevistas, análise estatística ou de textos, competências de desenho, de trabalho de campo, de pesquisa em bases de dados ou arquivos)	-.043	.867	.041	
Propor trabalhos de aplicação de técnicas e metodologias de investigação, como parte da avaliação de uma unidade curricular	-.052	.850	.003	
Acompanhar o(a)s estudantes na realização de um projeto de investigação, como parte integral ou parcial de uma unidade curricular	.197	.517	-.110	
Envolver o(a)s estudantes em atividades práticas/trabalho de campo, no âmbito de projetos de investigação a decorrer numa unidade de investigação do ISCTE-IUL	-.046	-.030	-.912	
Envolver o(a)s estudantes enquanto participantes num projeto de investigação (ex., participar num estudo experimental, responder a um inquérito, ser entrevistado/a)	-.094	.082	-.834	
Envolver o(a)s estudantes enquanto assistentes de investigação de um projeto de investigação em que esteja pessoalmente envolvido e a decorrer numa das unidades de investigação do ISCTE-IUL	.240	-.021	-.590	
	Média	2.28	3.22	2.40
	(DP)	(1.00)	(1.11)	(1.09)
	Variância explicada (%)	43	12	9
	α de Cronbach	.843	.803	.840

Nota: DI - Fator 1 "Ensinar formas de disseminação da investigação", TI - Fator 2 "Treino de investigação no âmbito das Unidades Curriculares", EI - Fator 3 "Promover uma experiência real de investigação".

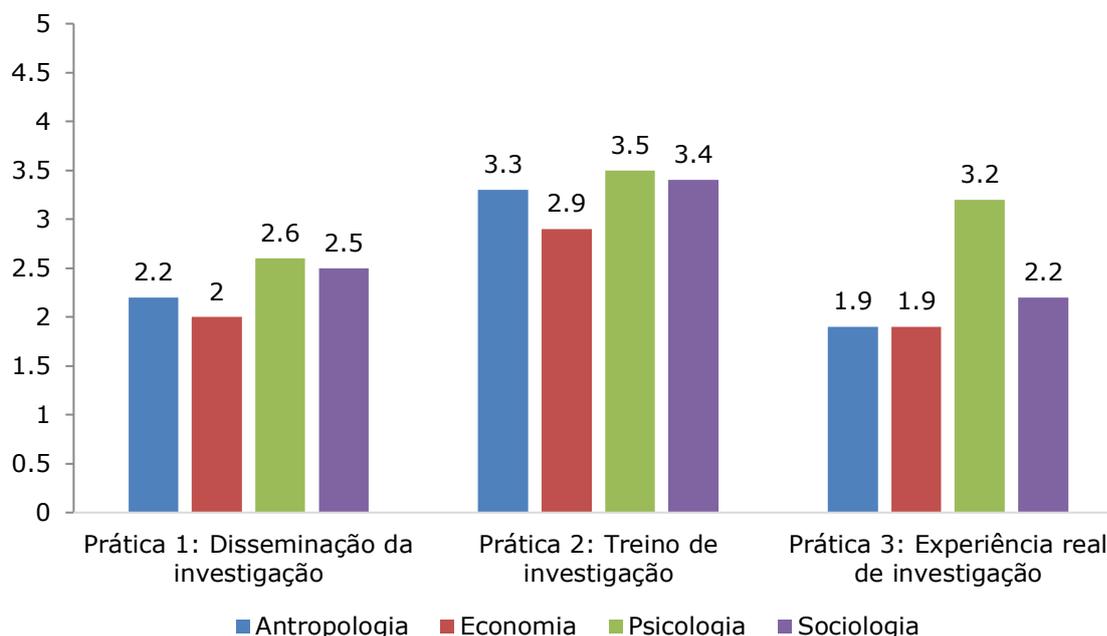
No que diz respeito à comparação entre os 3 fatores da escala das práticas de integração I&E, conforme se verifica na figura 3, as práticas que envolvem o treino de investigação (fator 2) são as mais utilizadas pelos docentes/investigadores do ISCTE-IUL. A diferença de médias entre os 3 fatores da escala, após uma ANOVA de medidas repetidas, diferem significativamente ($F(1,98, 213,61) = 35,99, p < .001$). O teste post-hoc revelou um aumento estatisticamente significativo do fator 2 relativamente aos outros dois fatores ($p < .001$). Não existem diferenças estatisticamente significativas entre o fator 1 e 3 ($p = .158$).

Figura 3. Tipos de práticas de integração I&E utilizadas (1 – Nunca, 5 – Sempre)



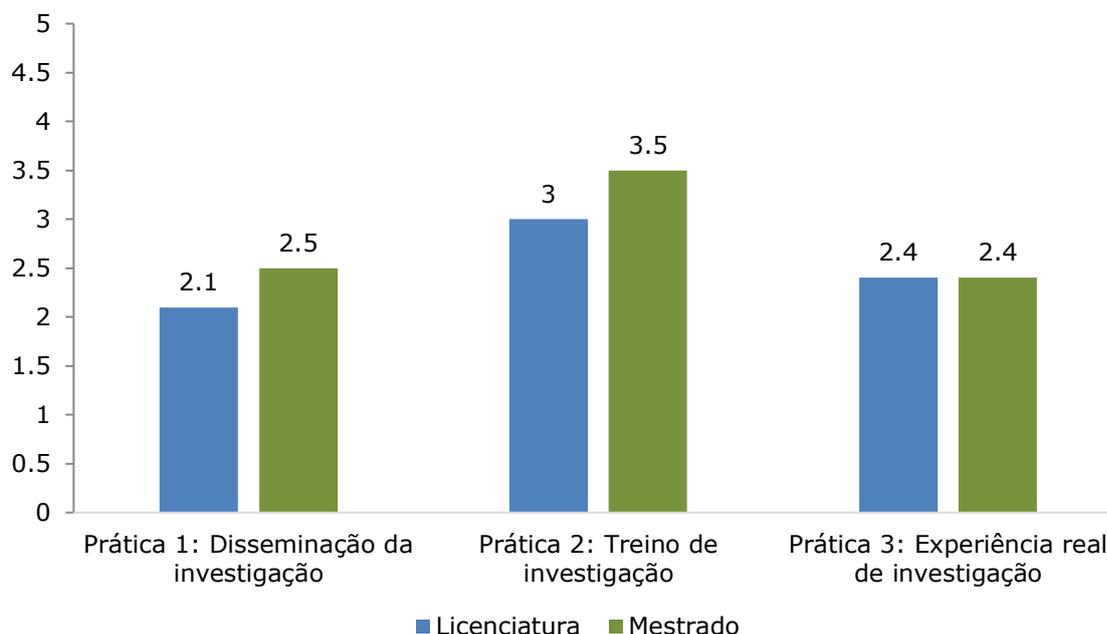
Relativamente à comparação entre os 3 fatores da escala das práticas de integração I&E por área disciplinar, conforme se verifica na figura 4, diferem significativamente na Prática 3 ($F(3, 50) = 4.91, p < .01$). O teste post-hoc revelou que esta Prática (fator 3) é usada mais frequentemente pela área de Psicologia do que pelas outras áreas ($p < .05$).

Figura 4. Frequência de utilização de práticas de integração I&E, por área disciplinar (1 – Nunca, 5 – Sempre)



Por fim, quando se analisou as diferenças de médias entre os níveis de ensino, através de um teste t, verificou-se que as práticas de integração I&E que ensinam formas de disseminação da investigação ($M_{1^{\circ} \text{ ciclo}}=2,06$; $DP=0,99$; $M_{2^{\circ} \text{ ciclo}}=2,53$; $DP=0,95$; $t(105) = -2.45$, $p < .05$) e as práticas de treino de investigação no âmbito das UCs ($M_{1^{\circ} \text{ ciclo}}=3,01$; $DP=1,16$; $M_{2^{\circ} \text{ ciclo}}=3,46$; $DP=1,01$; $t(106) = -2.12$, $p < .05$) são utilizadas significativamente mais vezes no nível de ensino de mestrado do que no nível de ensino nas licenciaturas. Não se encontraram diferenças relativamente às práticas que promovem o envolvimento dos estudantes em experiências reais de investigação, conforme se pode verificar na figura 5, em baixo.

Figura 5. Frequência de utilização de práticas de integração I&E, por nível de ensino (1 – Nunca, 5 – Sempre)



Após a apresentação dos resultados da utilização de diversos tipos de práticas de integração I&E, de seguida iremos abordar os resultados das atitudes dos docentes/investigadores do ISCTE-IUL face à integração I&E.

7.2.2. Atitudes face à integração I&E

Relativamente a uma análise descritiva das atitudes face às práticas de integração I&E dos docentes/investigadores do ISCTE-IUL (n=157), podemos verificar uma atitude positiva relativamente à integração da investigação no ensino, uma vez que as médias (mínimo de 1 e máximo de 5) de todos os itens são acima do ponto médio da escala (3 - Moderadamente favorável). Ainda, destacamos que a atitude mais positiva dos docentes/investigadores é “Promover o desenvolvimento das competências dos estudantes, em técnicas de investigação (ex., entrevistas, análise estatística ou de textos, competências de desenho, de trabalho de campo, de pesquisa em bases de dados ou arquivos)” (M=4,5; DP=,76) e a menos positiva é “Integrar os estudantes num projeto de consultoria” (M=3,33; DP=1,23).

É de realçar que os mesmos itens das práticas de integração I&E que são mais utilizadas são os mesmos face aos quais os participantes têm atitudes mais favoráveis, assim como as menos utilizadas são as práticas face às quais têm uma atitude menos favorável.

Na análise fatorial exploratória realizada, foi encontrada uma estrutura de 2 fatores (ver tabela 38). O fator 1 denominado de “Práticas focadas nos estudantes” (PEst) é composto por 5 itens, que representam as atitudes face às práticas pedagógicas em que os

estudantes participam ativamente na investigação. O fator 2 denominado de “Práticas focadas no docente/investigador” (PDoc) é composto por 4 itens que correspondem às atitudes face às práticas em que o docente expõe os resultados de investigação aos estudantes. Ambos os fatores apresentam bons índices de consistência interna.

Tabela 38. Análise fatorial exploratória (rotação oblíqua) da escala de atitudes face à integração I&E (n=109).

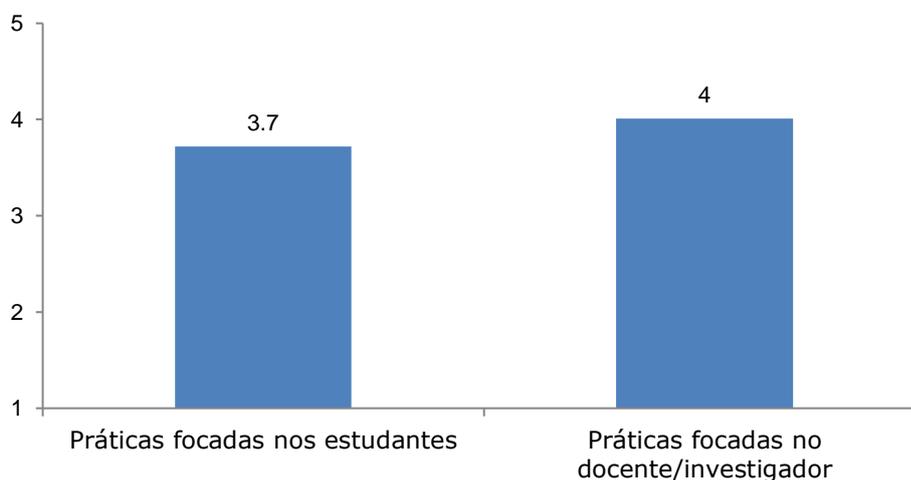
Item	Fator		
	PEst	PDoc	
Promover a contribuição do(a)s estudantes para a elaboração de um artigo/relatório científico ou outro tipo de produto resultante de investigação	.963	-.087	
Promover a contribuição do(a)s estudantes para a elaboração de um poster ou apresentação oral para uma conferência científica	.786	.115	
Envolver o(a)s estudantes enquanto assistentes de investigação de um projeto de investigação em que esteja pessoalmente envolvido e a decorrer numa das unidades de investigação do ISCTE-IUL	.751	.015	
Levar o(a)s estudantes a realizar exercícios de investigação sob a orientação ou tutoria de um(a) estudante de um ciclo de estudos mais avançado	.646	.086	
Promover a contribuição do(a)s estudantes para a elaboração de um artigo/relatório científico ou outro tipo de produto resultante de investigação	.963	-.087	
Integrar o(a)s estudantes num projeto de consultoria	.638	-.039	
Convidar um(a) estudante de um ciclo de estudos mais avançado (ex., doutoramento) para discutir o trabalho de investigação dele(a) numa unidade curricular	-.073	.955	
Convidar um(a) conferencista para discutir o trabalho de investigação dele(a) numa unidade curricular	-.013	.839	
Discutir o seu trabalho de investigação numa unidade curricular	.019	.823	
Envolver o(a)s estudantes na leitura de um artigo científico ou relatório de investigação do qual é autor(a) ou coautor(a)	.201	.444	
	Média (DP)	3.72(.92)	4.01(.82)
	Variância explicada (%)	50	12
	α de Cronbach	.88	.86

Nota: PEst - Fator 1 “Práticas focadas nos estudantes”, PDoc - Fator 2 “Práticas focadas no docente/investigador”.

No que diz respeito à comparação entre os 2 fatores da escala de atitudes face à integração I&E, verifica-se que os docentes/investigadores do ISCTE-IUL revelam uma atitude mais positiva para com as práticas focadas no docente/investigador, do que face às

práticas focadas nos estudantes, apesar da atitude ser positiva para com ambos os tipos de práticas ($t(112)=-3,01$, $p=,003$, ver figura em baixo).

Figura 6. Atitudes face às práticas de integração I&E (1 – Nada favorável, 5 – Extremamente favorável)

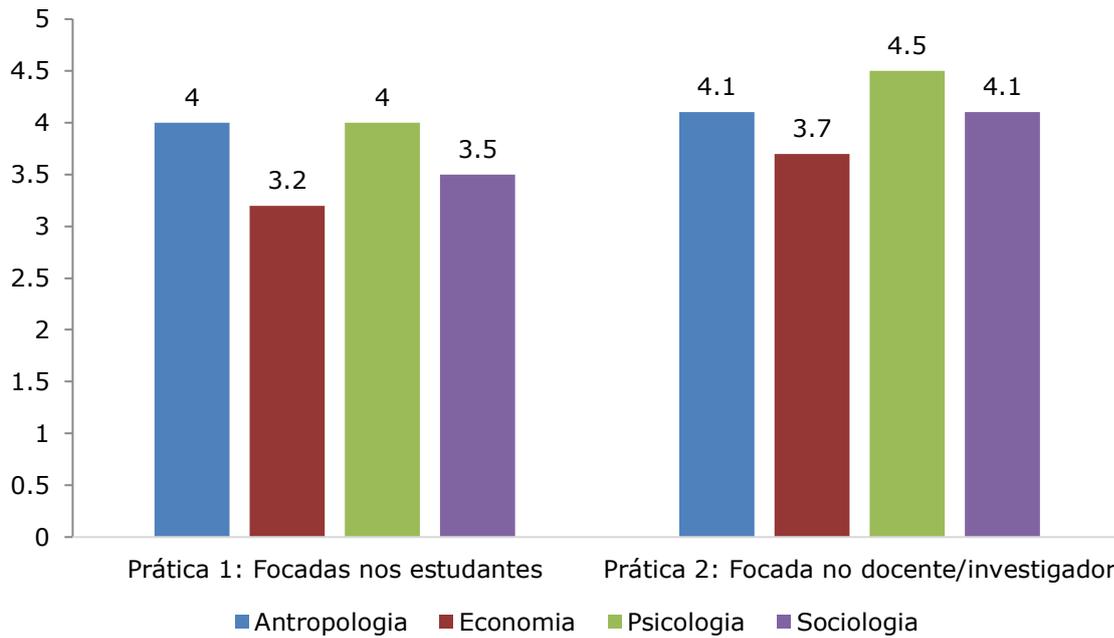


De seguida procedeu-se a uma análise de comparação entre grupos (amostra da ECSH), com base no estatuto profissional (docente de carreira ou investigador), na área disciplinar (Antropologia, Economia, Psicologia e Sociologia) e nível de ensino (licenciatura ou mestrado).

Podemos verificar que relativamente às diferenças de médias, através de um teste t , não se verificaram diferenças estatisticamente significativas ($p > .05$, quando se comparou o estatuto profissional).

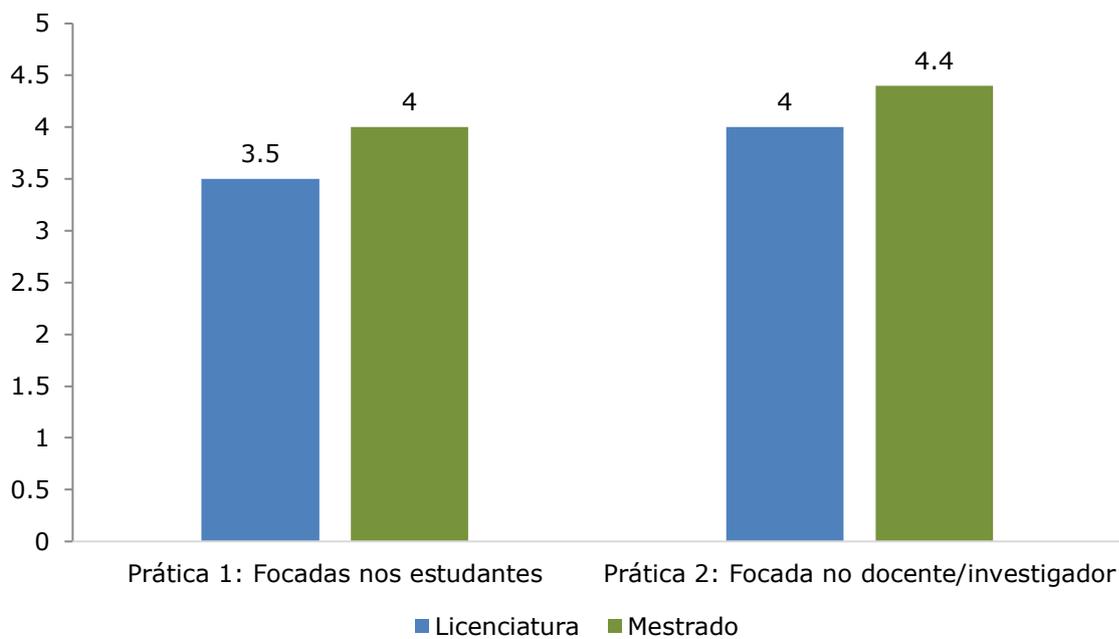
Quando comparamos as diferenças de médias das quatro áreas disciplinares, utilizando uma one-way ANOVA, verifica-se que existe uma diferença estatisticamente significativa relativamente às atitudes face às práticas focadas no docente/investigador ($F(3,51) = 2,8$, $p < .05$). Este tipo de práticas de integração I&E recebem uma atitude mais favorável dos docentes/investigadores da área da Psicologia ($M=4,51$; $DP=0,58$) do que da área de Economia ($M=3,66$; $DP=1,03$), conforme se pode verificar na figura 7, em baixo. No entanto, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre as restantes áreas disciplinares, assim como também não foram encontradas diferenças relativamente às atitudes para com as práticas focadas nos estudantes.

Figura 7. Atitudes face às práticas de integração I&E, por área disciplinar (1 – Nada favorável, 5 – Extremamente favorável)



Ainda, quando se analisaram as diferenças de médias entre os níveis de ensino, através de um teste t, não se encontraram diferenças estatisticamente significativas relativamente às atitudes face à integração I&E, conforme se pode verificar na figura 8.

Figura 8. Atitudes face à integração I&E, por nível de ensino (1 – Nunca, 5 – Sempre)



Deste modo, foram apresentados os resultados das atitudes dos docentes/investigadores face às diferentes práticas de integração I&E. De seguida, iremos analisar os resultados dos fatores que facilitam ou que dificultam a integração I&E.

7.2.3. Fatores que facilitam/dificultam a integração I&E

Relativamente a uma análise descritiva dos fatores que facilitam e dos fatores que dificultam a integração I&E dos docentes/investigadores do ISCTE-IUL (n=157), a média acima do ponto central da escala (i.e., 3 – não dificulta nem facilita) indica que o respetivo fator é visto como um facilitador, e uma média abaixo deste ponto indica que este é visto como um dificultador. Podemos verificar que os fatores referidos mais frequentemente como facilitadores foram: “A sua área de especialidade ser considerada na atribuição do seu serviço docente” (M=4,1, DP = 0,97, 43,3% escolheram a opção de resposta “Facilita muito”), “O seu grau de autonomia científica” (M=4,04, DP=0,95, 38,1% escolheram a opção de resposta “Facilita muito”) e “As suas competências pedagógicas” (M=4,01; DP= 0,85, 33% escolheram a opção de resposta “Facilita muito”). Os aspetos mais frequentemente referidos como barreiras à integração I&E foram: “O grau de literacia científica dos estudantes das unidades curriculares que leciona” (M=2,42; DP=1,22, 20,4% escolheram a opção de resposta “Dificulta muito”), “A sua carga horária letiva” (M=2,53; DP=1,22, 18,4% escolheram a opção de resposta “Dificulta muito”) e “O atual sistema de avaliação de desempenho dos docentes do ISCTE-IUL” (M=2,48; DP=0,91 14,4% escolheram a opção de resposta “Dificulta muito”).

Na análise fatorial exploratória realizada, também foi encontrada uma estrutura de 3 fatores (ver tabela 39). O fator 1, que foi denominado de “Relevância da investigação para a carreira e produtividade científica” (RIC), é composto por 3 itens relacionados com as expectativas externas e percepções próprias face à produtividade científica do docente. O fator 2 que foi denominado de “Carga horária letiva” (CH) é composto por 2 itens que correspondem à quantidade de horas dedicadas às atividades pedagógicas. O fator 3 (AEE) denominado de “Autonomia e possibilidade de ensino na especialidade” é composto por 2 itens que correspondem à percepção de quão é possível para o docente trabalhar de acordo com os seus interesses científicos. Os três fatores apresentaram boa consistência interna.

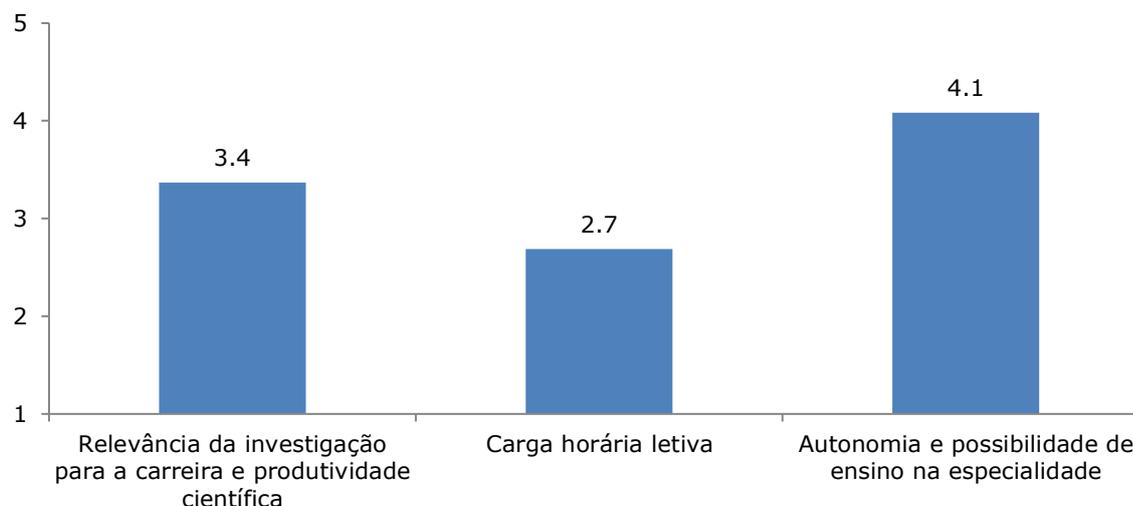
Tabela 39. Análise fatorial exploratória (rotação oblíqua) da escala de facilitadores/barreiras à integração I&E (n=86).

Item	Fator			
	RIC	CH	AEE	
23. A atual relevância da publicação em revistas internacionais para a progressão na sua carreira	.861	.011	-.086	
8. A atual relevância da investigação para a progressão na sua carreira	.714	.169	.024	
16. A sua produtividade científica	.634	-.114	.188	
18. O número de horas de contacto das unidades curriculares que leciona	-.105	.878	.138	
11. A sua carga horária letiva	.130	.688	-.072	
14. O seu grau de autonomia científica	.047	.005	.797	
10. A sua área de especialidade ser considerada na atribuição do seu serviço docente	.004	.035	.660	
	Média (DP)	3.37(1.00)	2.69(.97)	4.08(.85)
	Variância explicada (%)	36	14	10
	Consistência*	.81	.76	.73

Nota: RIC - Fator 1 "Relevância da investigação para a carreira e produtividade científica", CH - Fator 2 "Carga horária letiva", AEE - Fator 3 "Autonomia e possibilidade de ensino na especialidade". * o α de Cronbach é apresentado para o RIC, e o coeficiente de Guttman Split-Half é apresentado para o CH e o AEE.

No que diz respeito à comparação entre os 3 fatores da escala, na amostra completa (n = 157) os docentes/investigadores do ISCTE-IUL consideram que o fator que mais facilita a integração I&E é a "Autonomia e possibilidade de ensino na especialidade", conforme se verifica na figura 9, enquanto que o fator que mais dificulta a integração I&E é a "Carga horária letiva". A diferença de médias entre os 3 fatores da escala diferem significativamente ($F(1,96, 188,53) = 70,83, p < .001$). O teste post-hoc revelou um aumento significativo do fator 3 relativamente aos outros dois fatores, assim como uma diminuição do fator 2 relativamente aos outros dois fatores ($p < .001$).

Figura 9. Fatores que facilitam/dificultam a integração I&E (1 – Dificulta muito, 5 – Facilita muito)



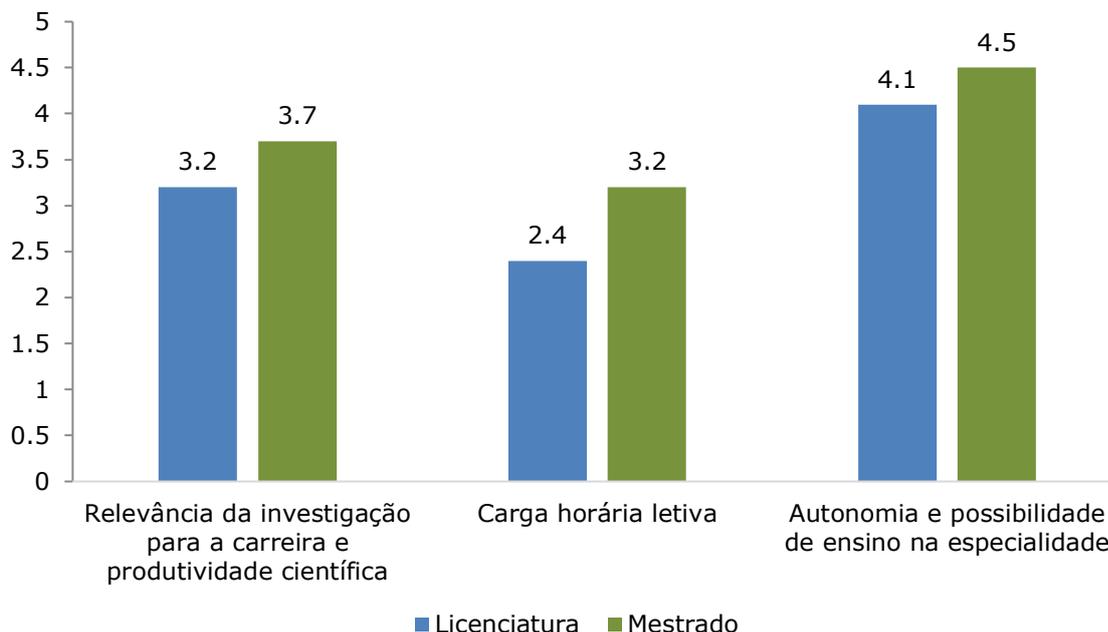
Depois procedeu-se a uma análise de comparação entre grupos (amostra da ECSH), com base no estatuto profissional (docente de carreira ou investigador), na área disciplinar (Antropologia, Economia, Psicologia e Sociologia) e nível de ensino (licenciatura ou mestrado).

Podemos verificar que relativamente às diferenças de médias, através de um teste t, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas, quando se comparou o estatuto profissional.

Quando comparamos as diferenças de médias das quatro áreas disciplinares, utilizando uma one-way ANOVA, verifica-se que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos.

Por fim, quando se analisou as diferenças de médias entre os níveis de ensino, através de um teste t, verificou-se que os docentes/investigadores que lecionam no nível das licenciaturas consideram mais frequentemente que a carga horária letiva é um fator que dificulta a integração I&E, relativamente aos que lecionam no nível dos mestrados ($M_{1^\circ \text{ ciclo}}=2,39$, $DP=0,92$; $M_{2^\circ \text{ ciclo}}=3,15$, $DP=0,93$; $t(52) = -3.00$, $p < .01$), conforme se pode ver na figura 10. Não se encontraram diferenças significativas relativamente aos outros fatores.

Figura 10. Fatores que facilitam/dificultam a integração I&E, por nível de ensino (1 – Dificulta muito, 5 – Facilita muito)



Com a apresentação dos resultados dos fatores que facilitam/dificultam a integração I&E, terminamos a apresentação dos resultados deste estudo quantitativo com os docentes e investigadores do ISCTE-IUL.

7.3. CONCLUSÕES

Com o presente estudo exploratório quantitativo, procurámos contribuir para o atual estado da arte, ao fornecer uma análise detalhada da integração I&E numa instituição de ensino superior portuguesa. Este aborda as perceções e práticas dos docentes de carreira e investigadores do ISCTE-IUL e da ECSH, procurando responder a três questões de investigação.

No que diz respeito à primeira questão de investigação “Qual a frequência com que os docentes/investigadores do ISCTE-IUL e da ECSH usam as diferentes práticas de integração I&E?”, podemos concluir que os participantes identificaram três tipos diferentes de práticas, que foram designadas de: i) “Ensinar formas de disseminação da investigação”, onde os docentes/investigadores, nas suas práticas de ensino, procuram que os estudantes aprendam ativamente as diversas estratégias de divulgação da investigação produzida, tanto de um modo oral como escrito; ii) “Treino de investigação no âmbito das unidades curriculares”, quando os docentes/investigadores utilizam práticas pedagógicas, numa unidade curricular, que promovam a participação ativa dos estudantes na aprendizagem de técnicas e processos de investigação, adquirindo assim competências de investigação; e iii) “Promover uma experiência real de investigação”, na qual os docentes/investigadores possibilitam que haja

um envolvimento direto por parte dos estudantes em projetos de investigação em curso numa determinada unidade de investigação do ISCTE-IUL, seja desenvolvendo tarefas e atividades específicas ou enquanto participantes e/ou assistentes de investigação.

Dos três tipos de práticas identificadas, e respondendo diretamente à primeira questão de investigação, os docentes/investigadores usam mais frequentemente as práticas de integração I&E que se enquadram no treino de investigação, através da realização de exercícios práticos pelos estudantes, nas diversas unidades curriculares. Este tipo de práticas pedagógicas utilizadas nas unidades curriculares, promovem, nos estudantes, competências de investigação.

Pelo contrário, as práticas de integração I&E menos utilizadas pelos docentes/investigadores, são as que possibilitam aos estudantes aprender e experienciar em contexto real de investigação, a importância dos diversos e diferentes conteúdos e processos de investigação de um modo ativo e integrado.

Podemos também concluir que relativamente aos três tipos de práticas identificados, existem diferenças quando analisamos as diferentes áreas disciplinares, uma vez que os docentes/investigadores de Psicologia são os que utilizam mais práticas de integração I&E, em particular as que promovem uma experiência real de investigação, quando comparados com os de Antropologia, Economia e Sociologia. Também existem diferenças quando analisamos o tipo de ciclo de estudo em que se ensina, pois os docentes/investigadores que lecionam no 2º ciclo utilizam mais frequentemente, do que os de 1º ciclo, práticas que ensinam aos estudantes como disseminar a investigação e práticas que possibilitam ao estudantes treinar e desenvolver as suas competências de investigação.

Considerando a segunda questão de investigação "Quais as atitudes dos docentes/investigadores relativamente às diferentes práticas de integração I&E?", podemos concluir que os docentes/investigadores são mais favoráveis à utilização de práticas focadas no docente/investigador (o docente/investigador assume o centro do processo de ensino-aprendizagem) do que às práticas focadas no estudante (onde o estudante está no centro do processo de ensino-aprendizagem).

Ainda, no âmbito da resposta a esta segunda questão de investigação, conclui-se também que os docentes/investigadores de Psicologia são mais favoráveis à utilização das práticas focadas no docente/investigador do que os docentes de Economia.

Relativamente às atitudes dos docentes/investigadores face às práticas de integração I&E, salientamos que o facto dos docentes/investigadores serem mais favoráveis à utilização de práticas focadas no docente, faz com que o papel do estudante se torne passivo, uma vez que o estudante tem apenas que assistir ao trabalho de investigação desenvolvido por outros.

Tendo em consideração a terceira questão de investigação “Quais os fatores que os docentes/investigadores percecionam como facilitadores ou como barreiras à integração I&E?”, podemos concluir que os docentes/investigadores consideram que os fatores que facilitam a integração I&E são de dois tipos: i) “Autonomia e possibilidade de ensino na especialidade”, que se refere à possibilidade que é dada aos docentes/investigadores de investigarem os temas que consideram relevantes e de lecionarem unidades curriculares que se enquadrem na sua área de especialidade; e ii) “Relevância da investigação para a carreira e produtividade científica”, que inclui o papel de destaque que a investigação assume na possibilidade de progressão na carreira e na produtividade científica.

Por outro lado, os docentes/investigadores consideram que o principal fator que dificulta a integração I&E é a “Carga horária letiva”. Esta barreira à integração da investigação no ensino refere o elevado número de horas de docência.

Podemos também concluir que esta barreira à integração I&E referida pelos docentes/investigadores – carga horária de docência - manifesta-se mais entre os docentes/investigadores que lecionam nos cursos de 1º ciclo de ensino do que entre os docentes que lecionam cursos de 2º ciclo.

Relativamente aos fatores percecionados pelos docentes/investigadores como facilitadores para a utilização de práticas de integração I&E, salientamos que a possibilidade de um docente/investigador poder lecionar unidades curriculares onde possa ter, de acordo com os conteúdos programáticos da mesma, a oportunidade de ensinar assuntos e temas que lhe interessam e que investiga na prática, irá facilitar e promover a integração I&E.

Após a descrição das práticas mais utilizadas, das atitudes e dos fatores que promovem a integração I&E, vamos proceder a uma comparação entre as práticas de integração I&E e as diferentes áreas disciplinares e os níveis de ensino. Podemos concluir que as práticas usadas com mais frequência pelos docentes/investigadores, são também aquelas que recebem maior apoio positivo por parte dos docentes/investigadores. Assim, as práticas de treino de investigação no âmbito das unidades curriculares são mais utilizadas do que as práticas que promovem uma experiência real de investigação, tal como os docentes/investigadores são mais favoráveis à utilização de práticas focadas no docente/investigador do que nas práticas focadas no estudante. Além disso, quando analisamos os valores do ponto médio da escala de respostas das atitudes dos docentes/investigadores (superior a três), concluímos que existe um forte apoio à integração I&E, pela atitude favorável revelada, mas que relativamente às práticas usadas e implementadas pelos docentes/investigadores, os mesmos valores médios são, para os três tipos de práticas, inferiores. Esta discrepância pode ser explicada, em certa medida, pela excessiva carga horária letiva percebida pelos docentes/investigadores como uma das principais barreiras à integração I&E. Apesar desta possível explicação encontrar suporte na

literatura (p.e., Ahlberg, 2008; Feather, 2012), pensamos que esta discrepância possa também estar relacionada com as políticas institucionais que tendem a separar as atividades de ensino das atividades de investigação (Durning & Jenkins, 2005). Além disso, o estudo qualitativo levado a cabo no âmbito deste projeto, identificou diversas outras barreiras que podem contribuir para a explicação deste hiato, destacando, ao nível institucional, o facto de o sistema de avaliação de desempenho não valorizar explicitamente a utilização das práticas pedagógicas de integração I&E, e, a dificuldade existente em alguns departamentos na gestão dos seus recursos humanos.

Quando consideramos as quatro áreas disciplinares e os dois níveis de ensino, destacamos que são os docentes/investigadores da área de Psicologia, bem como os docentes/investigadores que lecionam nos cursos de mestrado, que apresentam uma atitude mais favorável e utilizam mais frequentemente as práticas de integração I&E. A área disciplinar é um fator a considerar quando analisamos as perceções dos docentes e estudantes relativamente à integração I&E, o qual pode ser considerado um mediador (Healey & Jenkins, 2003) ou uma comunidade de prática (Wenger 1998). Buckley (2011), num estudo qualitativo, reportou existirem diferenças entre as áreas disciplinares em geral e Healey (2005), num capítulo de revisão, apresenta diversos estudos que corroboram o facto da integração I&E estar relacionada com a natureza das diferentes áreas disciplinares, como por exemplo o facto de serem áreas disciplinares consideradas puras ou aplicadas, exatas ou sociais, e estar também relacionada com o estilo de aprendizagem dos estudantes, como por exemplo o facto de serem estilos mais abstratos ou concretos, ou reflexivos ou ativos. Assim, infelizmente, não nos é possível discutir, com base noutros estudos, porque é que especificamente na área da Psicologia a integração I&E é maior. Contudo, esta situação poderá ser explicada pelo facto de a Psicologia ser uma ciência do tipo empírico, onde o ensino tem uma forte componente laboratorial e aplicada, em que atividades de ensino-aprendizagem são maioritariamente construtivas e interpretativas e que, assim, promovem uma aprendizagem ativa dos estudantes. Ainda, podemos acrescentar o facto de a área de Psicologia promover, junto dos estudantes, oportunidades de colaboração com equipas de investigação, através da oferta de bolsas de investigação. Este fator de diferenciação entre as diversas áreas disciplinares também tem suporte na literatura (Healey, 2005). Por fim, um último fator que poderá explicar esta maior integração I&E na Psicologia, é a existência de uma Ordem Profissional. Também este fator é suportado pela literatura, de um modo particular quando as ordens profissionais acreditam o acesso à profissão (Healey, 2005).

Pelo contrário, a conclusão de que a integração I&E é maior e mais favorável nos docentes/investigadores que lecionam nos cursos de mestrado, está de acordo a literatura (Smeby, 1998) e é facilmente compreensível. Os estudantes de mestrado, em particular os que frequentam o 2º ano, desenvolvem uma dissertação, que corresponde a realizar uma investigação de forma autónoma. Assim, é natural e expectável que os

docentes/investigadores que lecionam neste nível de ensino sintam uma maior necessidade de integrar os três diferentes tipos de práticas, uma vez que estas dão resposta às necessidades dos seus estudantes. No entanto, esta maior utilização das práticas de integração I&E pelos docentes/investigadores que lecionam o 2º ciclo de estudos, não deve desvalorizar a importância de também utilizar estas práticas no 1º ciclo de estudos, pois com base em pesquisas anteriores (Durning & Jenkins, 2005; Visser-Wijnveen, 2009; Visser-Wijnveen et al., 2012), podemos assumir que o principal benefício para os estudantes da integração I&E no seu processo de aprendizagem é a aquisição da capacidade de pensar criticamente e de avaliar criticamente o valor do conhecimento produzido no processo de investigação, sendo este ganho tão relevante no 1º como no 2º ciclo de estudos.

As conclusões aqui apresentadas, devem ser interpretadas com cautela, pois é necessário termos em consideração algumas das principais limitações do presente estudo. A principal limitação a considerar neste estudo é o tamanho da amostra ser relativamente pequena, o que não permite a realização de análises estatísticas mais sofisticadas. Também o facto deste estudo ter sido realizado apenas numa instituição, restringiu a possibilidade de generalização dos resultados alcançados. Além disso, a comparação entre grupos também foi limitada às quatro áreas disciplinares com o maior número de participantes. Apesar de uma dessas áreas ter demonstrado um maior apoio à integração I&E, este resultado poderia ser mais evidente se pudéssemos compará-lo com mais e diferentes áreas. Finalmente, uma outra limitação é o facto de a escala das Barreiras/Facilitadores ter sido substancialmente reduzida, a fim de se obter uma estrutura fatorial congruente; por consequência, pode não ser o melhor reflexo da diversidade de barreiras e fatores facilitadores que os docentes/investigadores encontram no ISCTE-IUL ou noutras instituições de ensino superior. Ainda assim, os investigadores podem considerar esta escala útil e procurar utilizá-la em estudos futuros, de um modo que possa ser adaptado às suas próprias necessidades.

Procurámos com este estudo e com a abordagem adotada, contribuir um pouco mais para a área do conhecimento da integração da investigação no ensino, em particular no processo de ensino-aprendizagem que se realiza e implementa no ISCTE-IUL.

Numa comparação entre as práticas mais ou menos utilizadas pelos docentes/investigadores do ISCTE-IUL, as atitudes favoráveis ou desfavoráveis face à integração I&E, e os fatores que facilitam ou dificultam a integração I&E, sugere-se que se desencadeiem medidas que possibilitem promover junto dos docentes/investigadores uma maior utilização de práticas pedagógicas de integração da investigação no ensino que possibilitem aos estudantes experiências reais de investigação desde o 1º ciclo de estudos. Também se destaca a importância de se desencadear uma mudança de atitude face à integração I&E, de modo a que os docentes/investigadores desenvolvam uma atitude mais favorável às práticas pedagógicas centradas nos estudantes, em detrimento das práticas

centradas no docente. Ainda se destaca a importância de promover a integração I&E, em diversos níveis, desde o micro ao macro, ou seja, a promoção dos fatores que facilitam a integração I&E e a prevenção das barreiras, devem ser considerados não apenas ao nível do próprio docente/investigador, mas ao nível dos diferentes cursos e órgãos de gestão institucionais.

Consideramos que com este estudo, se apresentam várias conclusões importantes que, valem a pena ser abordadas em futuras investigações e na prática educativa. Em primeiro lugar, a atitude favorável à integração I&E não corresponde à elevada utilização de práticas de integração I&E. Isto exige um maior foco da política institucional na promoção da integração I&E e uma das formas de o fazer (apesar de não ser a única), como o nosso estudo sugere, pode ser através da redução da carga horária letiva e da garantia que, sempre que possível, os conteúdos a lecionar são atribuídos de acordo com os interesses de pesquisa do docente/investigador.

Em segundo lugar, existem diferenças substanciais no nível de integração I&E entre as áreas disciplinares. No presente estudo, a Psicologia emergiu como a área que está particularmente empenhada em proporcionar aos estudantes experiências reais de investigação. Pode ser interessante em investigações futuras, identificar outras áreas em que a integração I&E tenha um papel igualmente importante, ou, ao contrário, em que é particularmente negligenciada, e explicar o porquê dessas diferenças e podem ou não ser justificadas pela especificidade de cada área.

Finalmente, as práticas de integração I&E são mais favoráveis no nível de mestrado do que ao nível de licenciatura e o presente estudo é, pelo nosso conhecimento, o primeiro a mostrá-lo de modo quantitativo. Embora este resultado seja intuitivo, estudos futuros podem verificar se esta é uma tendência geral ou específica para algumas instituições, países ou áreas disciplinares, e explorar as possíveis implicações dessa tendência para estudantes de licenciatura e de mestrado.

CAPÍTULO 8. PERSPETIVAS DOS DOCENTES/INVESTIGADORES SOBRE A

INTEGRAÇÃO I&E: UMA SÍNTESE CONCLUSIVA DIANA FARCAS, SÓNIA F. BERNARDES &

SUSANA CARVALHOSA

Este capítulo tem como objetivo apresentar as principais ideias que surgiram da complementaridade dos dados do estudo qualitativo e do estudo quantitativo apresentados anteriormente, nos capítulos 6 e 7, respetivamente. Mais especificamente, este capítulo debruçar-se-á sobre: 1) as conceções e práticas dos docentes/investigadores da ECSH sobre a integração I&E; 2) as suas atitudes face à integração I&E; 3) as suas perceções sobre as consequências da integração I&E; e sobre 4) os fatores que facilitam e dificultam a integração I&E.

8.1. CONCEÇÕES E PRÁTICAS DOS DOCENTES/INVESTIGADORES SOBRE A INTEGRAÇÃO I&E

As conceções dos docentes/investigadores da ECSH sobre a integração I&E centram-se em cinco características gerais, mencionadas inequitativamente. Mais especificamente, uma minoria dos docentes/investigadores menciona o potencial de inovação pedagógica associada às práticas de integração I&E. Adicionalmente, alguns docentes/investigadores realçam que as práticas de integração I&E permitem rentabilizar o conhecimento que é produzido pelos docentes e investigadores, mas não têm como principal objetivo formar investigadores, mas sim profissionais mais competentes. É importante referir que esta característica não é mencionada pelos docentes/investigadores de Economia, para os quais parece existir uma maior distância entre o perfil do investigador e do profissional no campo; o que poderá constituir uma importante barreira à utilização mais alargada de práticas de integração I&E. Por fim, uma maioria dos docentes/investigadores considera que as práticas de integração I&E ocorrem de uma forma espontânea no contexto das aulas, sendo difícil separar o ensino e a investigação. Para além de indissociáveis, estas duas áreas são vistas como sendo mutualmente influenciáveis. Ou seja, os docentes/investigadores julgam que a integração I&E é bidirecional, sendo que as práticas mais relacionadas com a investigação podem ser levadas para o contexto de ensino e vice-versa (Griffiths, 2004).

Estas últimas duas características das práticas de integração I&E são largamente partilhadas por comunidades académicas noutros países, embora, efetivamente, careçam de suporte empírico. Ou seja, alguns estudos sugerem que a integração I&E não ocorre de uma forma natural e/ou automática, sendo vista como uma relação unidirecional, nomeadamente da investigação para o ensino (Grant & Wakelin, 2009). Adicionalmente, três meta-análises que englobam dezenas de estudos desde os anos 70 (Allen, 1996; Feldman, 1987; Hattie & Marsh, 1996) mostram não existir uma relação espontânea entre I&E, sendo um mito a ideia

de que um bom investigador é necessariamente um bom docente. Deste modo, podemos concluir que, tal como em estudos anteriores, as conceções dos docentes/investigadores da ECSH sobre as práticas de integração I&E parecem refletir dois mitos amplamente difundidos – indissociabilidade e bidirecionalidade – que não parecem ter suporte nas evidências empíricas recolhidas até ao momento.

Os resultados do estudo quantitativo reportado no capítulo 7, corroboram esta ideia. Por outras palavras, apesar de os docentes/investigadores do estudo qualitativo conceberem as práticas de integração I&E como sendo indissociáveis e bidirecionais, verifica-se que a utilização destas práticas ao nível das UCs é moderada (e.g., realização de exercícios de investigação como treino) a baixa (e.g., possibilitar que os estudantes aprendam ativamente formas de divulgar a investigação ou que se envolvam num projeto de investigação real). Ao mesmo tempo, a caracterização das práticas como indissociáveis e bidirecionais, surge, sobretudo associada à ideia de práticas pedagógicas que implicam a mera exposição dos estudantes a conteúdos de investigação (ensino *research-led*), e que representam o nível mais superficial de integração da investigação no ensino (Healey, 2005).

Quanto às práticas reportadas ao nível das UCs, as práticas pedagógicas do tipo *research-led* ou *research-oriented* são a mais mencionada pelos docentes/investigadores do estudo qualitativo, por oposição às práticas que atribuem um papel mais ativo aos estudantes (*research-based* ou *research-tutored*). Efetivamente, os docentes reportam utilizar “ocasionalmente” práticas que colocam os estudantes a realizar ativamente exercícios de investigação no âmbito das UCs, sendo ainda menos frequente o ensino ativo de formas de disseminação da investigação ou o envolvimento dos estudantes em experiências reais de investigação, tais como projetos de investigação a decorrer na instituição. É importante referir que esta última prática é mais frequentemente utilizada em Psicologia, do que nas outras áreas disciplinares (Antropologia, Economia e Sociologia¹⁴). De uma forma geral, estes resultados vão de encontro aos apresentados na literatura (e.g., Alpay & Verschoor, 2014), visto que as práticas de integração I&E focadas nos docentes (e.g. os docentes utilizarem exemplos da sua investigação nas aulas) são geralmente mais utilizadas do que as focadas nos estudantes (e.g., os estudantes discutirem ou escreverem artigos de investigação).

Adicionalmente, o treino de investigação no âmbito das UCs e o ensino de formas de disseminação da investigação são práticas mais frequentemente utilizadas no 2º ciclo do que no 1º ciclo, apesar de no 2º ciclo a sua utilização se manter moderada a baixa. Este resultado aponta para a utilização progressiva de desenvolvimento de competências de investigação e, tal como em estudos anteriores (e.g., Jenkins et al. 1998; Lindsay et al.,

¹⁴ Os docentes/investigadores desta área disciplinar que responderam ao inquérito *online* pertenciam à Escola de Sociologia e Políticas Públicas.

2002; Zamorski, 2002), indica que os estudantes do 1º ciclo não são frequentemente incluídos enquanto participantes ativos em processos de pesquisa/investigação.

Para além das práticas pedagógicas de integração I&E (isto é, ao nível das UCs), no estudo qualitativo destacam-se diversas práticas associadas à organização curricular dos cursos (e.g., promoção progressiva da aquisição de competências relacionadas com a investigação), à gestão de recursos humanos e distribuição de serviço docente nos departamentos (e.g., atribuição de unidades curriculares de acordo com a especialidade dos docentes) e à de integração dos estudantes nas unidades de investigação (e.g., acolhimento dos estudantes na unidades de investigação através da atribuição de bolsas de investigação, da remuneração em função das horas dedicadas a tarefas de investigação e/ou da realização de estágios de investigação). Esta grande diversidade das práticas, que se situam a diferentes níveis da estrutura orgânica e curricular, vai ao encontro do proposto por Jenkins e colaboradores (Jenkins & Healey, 2005; Jenkins et al., 2007) no que concerne a importância de conceber e articular diferentes níveis de análise na promoção da integração I&E.

8.2. ATITUDES DOS DOCENTES/INVESTIGADORES SOBRE A INTEGRAÇÃO I&E

No que concerne as atitudes dos docentes/investigadores sobre a integração I&E, verificamos que, ao contrário das recomendações internacionais (European Commission, 2013), os docentes/investigadores têm atitudes mais favoráveis às práticas de integração I&E focadas nos próprios (*research-led* ou *research-oriented*), por oposição àquelas que são focadas nos estudantes (*research-tutored* ou *research-based*). Isto significa que nas suas atividades de ensino, os docentes/investigadores são mais favoráveis à utilização de práticas que dão centralidade ao papel do próprio docente/investigador no processo de ensino aprendizagem, fazendo com que os estudantes mais frequentemente assistam à discussão de um trabalho apresentado por um conferencista/estudante de um ciclo de estudos mais avançado, ou leiam um artigo científico da autoria do docente responsável pela UC. Ainda, a atitude dos docentes/investigadores de Psicologia é mais favorável à utilização deste tipo de práticas do que os de Economia. Consequentemente, os docentes/investigadores têm atitudes menos favoráveis, mas ainda assim, positivas, face às práticas que dão centralidade ao papel dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem, permitindo que sejam parte integrante do processo de investigação através da participação na elaboração de materiais de disseminação, do desempenho do papel de assistentes de investigação ou da realização de exercícios de investigação sob a orientação/tutoria de um estudante de um ciclo de estudos mais avançado.

Este resultado não é totalmente surpreendente, tendo em conta que, tal como referido anteriormente, o tipo de práticas de integração I&E mais frequentemente mencionado centra-se nas aulas expositivas de aproximação à investigação. Nesse sentido, o papel dos

estudantes é menos ativo no processo de ensino-aprendizagem. É, contudo, um padrão de resultados discrepante face ao reportado por Grant e Wakelin (2009), onde docentes parecem atribuir mais valor à participação ativa dos estudantes na investigação do que à mera exposição dos mesmos aos conteúdos de investigação.

8.3. CONSEQUÊNCIAS DA INTEGRAÇÃO I&E

Apesar de os docentes/investigadores serem mais favoráveis às práticas focadas nos mesmos, eles consideram que a gestão eficaz da integração I&E traz benefícios para o processo de ensino-aprendizagem, para a investigação e para a sociedade. Em cada uma destas dimensões, as consequências positivas predominam, tal como tem sido revelado na maioria dos estudos conduzidos (e.g. Leslie, Harvey, & Lesley, 1998; Moses, 1990; Neumann, 1993; Rowland, 1996; Serrow, 2000; Smeby, 1998; Zaman, 2004). A única consequência negativa mencionada, diz respeito ao plano curricular poder ser dominado pelos conteúdos que interessam aos docentes. Este efeito negativo da integração I&E foi igualmente referido em alguns estudos que exploraram as perspetivas dos estudantes sobre a promoção da integração I&E (e.g. Jenkins et al., 1998; Lindsay et al., 2002; Zamorski, 2002).

A maioria das consequências positivas mencionadas incide sobre o processo de ensino-aprendizagem, centrando-se tanto nos estudantes como nos docentes, à semelhança do que foi reportado por Jenkins e colaboradores (2007). No entanto, são mais enfatizadas as consequências positivas para os estudantes do que para os docentes, visto que a única consequência positiva para os docentes incide sobre a acrescida motivação para ensinar e investigar. Relativamente aos estudantes, são mencionadas diversas consequências, dentro das quais se destaca o desenvolvimento de competências úteis para o meio académico e/ou profissional, a compreensão do processo de investigação e o facto de aprender mais conteúdos de uma forma estimulante.

No que concerne às consequências para a investigação, os docentes/ investigadores consideram que a partir da integração I&E é possível obter novos *inputs* para a mesma, incentivar a participação dos estudantes na investigação ou até mesmo formar novos investigadores. Relativamente às consequências para a sociedade, a produção de mudança social é a única consequência mencionada e diz respeito ao impacto dos trabalhos desenvolvidos pelos estudantes no meio académico e a sua contribuição para alterações sociais.

Em suma, à semelhança de estudos anteriores, são apontadas inúmeras vantagens da integração I&E, para os estudantes, docentes, investigação e sociedade, realçando a importância de uma gestão eficaz da integração I&E.

8.4. FATORES QUE FACILITAM E DIFICULTAM A INTEGRAÇÃO I&E

Na gestão da integração I&E alguns fatores podem interferir, facilitando-a ou dificultando-a. No estudo qualitativo, são identificados vários fatores internos ao ISCTE-IUL que facilitam ou dificultam a integração I&E, situados ao nível do ISCTE-IUL, unidades de investigação, departamentos, cursos e UCs.

Ao nível do ISCTE-IUL, enquanto facilitadores da integração I&E são mencionadas as alterações realizadas à estrutura orgânica, no que concerne à organização do ISCTE-IUL em Escolas, que incluem departamentos e unidades de investigação. Adicionalmente, é referida a criação de diferentes perfis de carreira que realçam a importância da investigação e possibilitam a alguns docentes dedicar um maior número de horas de trabalho à investigação. Este fator facilitador também é mencionado no estudo quantitativo, uma vez que os docentes/investigadores realçam a importância que a investigação tem para a progressão na carreira e a produtividade científica internacional.

Por outro lado, verificou-se que um fator dificultador da integração I&E diz respeito ao sistema de avaliação de desempenho dos docentes que não valoriza as práticas de integração I&E. Isto vai ao encontro do sugerido por alguns estudos internacionais, que referem o facto de docentes/investigadores frequentemente perceberem a sua instituição como dando maior importância à qualidade da investigação por oposição à qualidade do ensino enquanto critério de promoção na carreira, o que não parece reforçar quaisquer esforços de promoção da integração I&E (Ramsen, Margetson, Martin & Clarke, 1995).

Ao nível das unidades de investigação, não é mencionado qualquer fator facilitador, mas a existência de diferentes áreas disciplinares é vista como uma barreira a integração I&E. Este fator dificultador sobretudo mencionado pelos membros de uma das unidades de investigação da ECSH, o DINÂMIA-CET, cuja multidisciplinariedade decorre de uma fusão entre duas unidades de investigação que incluíam diversas áreas disciplinares. Embora a multidisciplinariedade seja vista como tendo futuras potencialidades, atualmente é entendida como dificultadora da integração I&E, uma vez que requer uma reorganização e criação de novas práticas.

Ao nível dos departamentos situa-se a maioria dos fatores facilitadores, que podem ser agrupados em três aspetos: 1) envolvimento dos estudantes de doutoramento nas atividades das UCs ao abrigo das bolsas de 3º ciclo; 2) gestão da carreira dos docentes (e.g. permitir o desempenho de atividades de docência aos investigadores); e 3) características dos docentes/investigadores (e.g. autonomia em termos de investigação). Estes últimos dois fatores vão ao encontro dos mencionados no estudo quantitativo, onde se verifica que a autonomia científica e possibilidade de ensino na área de especialidade são claramente

entendidos como fatores facilitadores da integração I&E. Este resultado é congruente com o encontrado por Alpay e Verschoor (2014) num estudo realizado com 411 participantes de 62 instituições do ensino superior Britânico, que valorizaram muito a autonomia académica e a flexibilidade nas horas de trabalho, no desempenho das suas funções de investigadores e docentes.

No que concerne os fatores dificultadores ao nível dos departamentos, verifica-se que incidem sobre a dificuldade de gestão dos recursos humanos (e.g., colocar docentes/investigadores a lecionar UCs não relacionadas com a sua área de especialidade) e a pouca colaboração dos docentes com colegas do mesmo departamento, devido às restrições de tempo. Para além disto e em consonância com estudos anteriores (e.g., Durning & Jenkins, 2005), ao nível dos Cursos e das UCs, a heterogeneidade nos interesses, motivações e literacia científica dos estudantes, bem como as aulas predominantemente teóricas, as poucas horas de contacto das UCs e uma elevada carga horária de docência (sobretudo no 1º ciclo) são apontados como fatores dificultadores da integração I&E.

Em conclusão, muitos dos dados encontrados no estudo qualitativo foram reforçados ou complementados pelos dados encontrados no estudo quantitativo. Ao mesmo tempo, foi possível encontrar algumas semelhanças com os estudos apresentados na literatura sobre a mesma temática. Tendo tudo isto em conta, podemos afirmar que toda a informação recolhida permitiu traçar um pano de fundo sobre a forma como os docentes/investigadores conceptualizam a integração I&E, quais as práticas implementadas, as atitudes que eles têm sobre a integração I&E, bem como as consequências da integração I&E e os fatores que facilitam e dificultam esta integração. Uma análise comparativa e integrativa da perspetiva dos docentes/investigadores com a dos estudantes é apresentada na secção V (conclusões e implicações práticas), onde são identificadas as principais conclusões, desafios futuros e tecidas diversas recomendações para a promoção da integração I&E ao nível da ECSH. Antes disso, contudo, na secção que se segue será apresentada a experiência de desenvolvimento de uma comunidade de prática centrada na integração I&E.

IV. PARTILHA, APRENDIZAGEM SITUADA E INOVAÇÃO

RITA JERÓNIMO

FILIPPE REIS

COM A COLABORAÇÃO DE: JOSÉ MANUEL HENRIQUE, TERESA DA SILVA, PEDRO PRISTA

1. COMUNIDADE DE PRÁTICA DE INTEGRAÇÃO I&E

Comunidades de Práticas (CoP) são grupos de pessoas que partilham uma preocupação ou paixão por algo que fazem e se envolvem num processo de aprendizagem coletiva sobre como fazê-lo melhor, aprendizagem essa que decorre da interação regular entre os membros da CoP (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2015). Uma CoP pode ser um grupo de artistas que procuram novas formas de expressão, um grupo de engenheiros a trabalhar num problema semelhante, um grupo de indivíduos que procura abandonar uma dependência de substância, uma tribo que procura aprender a sobreviver (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2015), ou um grupo de docentes que procura desenvolver novas e melhores formas de integração da investigação científica no ensino.

No âmbito do Projeto INTEGRA I&E ensaiou-se o desenvolvimento de uma CoP com o objetivo de trocar experiências sobre formas de integração da investigação no ensino (I&E) entre um conjunto de professores que, tendo essa preocupação comum, viram nesta CoP uma oportunidade de desenvolver melhores práticas. Em certa medida, os objetivos desta CoP sobrepuseram-se às sessões organizadas durante as 2^{as} Jornadas Pedagógica da ECSH que deram origem ao [*Manual de Práticas Pedagógicas de Integração da Investigação no Ensino Superior*](#) (Bernardes & Carvalhosa, 2016). Vários dos membros da CoP publicaram nesse Manual algumas das práticas pedagógicas partilhadas e discutidas no âmbito dos encontros realizados (Jerónimo, 2016; Madeira da Silva, 2016; Monteiro, 2016a, 2016b; Reis, 2016a, 2016b).

Em qualquer um dos casos, uma CoP pode ser vista como um sistema social simples, tal como sistemas sociais complexos podem ser vistos como um conjunto de CoP interrelacionadas (Wenger, 2010), sendo essa uma das características definidoras das CoP.

1.1. APRENDIZAGEM COMO PRODUÇÃO DE UM SISTEMA SOCIAL

O conceito de CoP, cunhado pelos antropólogos Jean Lave e Etienne Wenger no final dos anos 80 do século passado, insere-se numa perspetiva que entende a aprendizagem não como uma propriedade do indivíduo em si mesmo, mas antes da relação deste com o mundo social (Wenger, 2010). Tendemos a pensar a aprendizagem como uma relação entre estudante e mestre, dependente de atividades escolares ou a elas semelhantes; mas, efetivamente, a aprendizagem é uma propriedade emergente da participação dos indivíduos em CoP (Lave, 1991), podendo por isso ter lugar através de um conjunto mais alargado e complexo de relações sociais. Mais do que uma cognição socialmente partilhada e situada num dado contexto social, cultural e histórico que resulta na internalização do conhecimento por parte dos indivíduos, a aprendizagem é entendida como o tornar-se membro de uma CoP

(Lave, 1991). É neste sentido que as CoP podem ser entendidas como sistemas sociais de aprendizagem, exibindo propriedades que são partilhadas com outros sistemas (Wenger, 2010).

Como afirma Lave, "(...) learning is recognized as a social phenomenon constituted in the experienced, lived-in world, through legitimate peripheral participation [atividades, conversas, reflexões, etc.] in social life in ongoing social practice (...)" (Lave, 1991, pp. 64). Simultaneamente, essa nossa participação é organizada em artefactos físicos (documentos, ferramentas, etc.) e conceptuais (conceitos, métodos, histórias, etc.) que refletem as nossas experiências partilhadas e se tornam formas de reificação (Wegner, 2010). Apenas a inter-relação, ao longo do tempo, entre participação e reificação podem produzir uma aprendizagem com significado e criar uma história social de aprendizagem que, por sua vez, dará lugar a uma estrutura social informal e dinâmica, ou seja, a uma CoP (Wegner, 2010).

Em resumo, uma CoP traduz um processo social e partilhado de aprendizagem e funciona como um sistema social com uma estrutura informal e dinâmica, sendo a mestria uma característica relacional, organizacional, da própria CoP.

1.2. APRENDIZAGEM COMO CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE

Um outro aspeto relevante nesta conceção de aprendizagem é que o processo de mudança de uma competência assente em conhecimento (i.e., o processo de aprendizagem) é subsumido em processos de mudança de identidade, através da pertença a uma CoP, sendo o desenvolvimento de uma identidade o processo que motiva, dá forma e significado ao processo de desenvolvimento de competências e conhecimentos (Lave, 1991).

Como sublinha Wenger: "Learning is not just acquiring skills and information; it is becoming a certain person—a knower in a context where what it means to know is negotiated with respect to the regime of competence of a community." "Learning is a social becoming" (Wenger, 2010, pp. 2, pp. 3).

A construção de identidades dos membros da CoP é um processo apenas parcialmente dependente do sentido de *self* e história individual; é um processo coletivo e também uma forma de dar voz à própria comunidade através das práticas dos seus membros (Lave, 1991). Na medida em que a aprendizagem envolve o realinhamento constante entre a experiência pessoal e a competência socialmente definida da comunidade, ela pode dar lugar a uma identificação ou uma des-identificação com a comunidade (Wenger, 2010). Por exemplo, uma nova experiência de um membro da comunidade – como quando um membro traz um novo elemento para a prática da comunidade – exige uma negociação, para que a comunidade aceite esta contribuição como um novo elemento de competência da CoP. Neste processo, a

prática, a comunidade, e a relação de cada um com ela, torna-se parte da identidade do indivíduo.

A relevância deste aspecto de construção da identidade como parte do processo de aprendizagem é o transformar a noção de prática: a prática deixa de ser apenas técnicas e saber-fazer, para passar a ser aquilo que permite ao indivíduo tornar-se (Wenger, 2010).

1.3. CARACTERÍSTICAS DE UMA CoP

Nem tudo aquilo que designamos de comunidades são CoP. Uma CoP deve observar as seguintes características (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2015):

- a) Uma CoP possui um *domínio* de competência: Uma CoP tem uma identidade que é definida por um domínio de interesse e, conseqüentemente, uma competência, partilhados entre os seus membros. Na verdade, uma CoP vai-se desenvolvendo à medida que os participantes definem um “regime de competência”, um conjunto de critérios e expectativas através dos quais a pertença à comunidade é reconhecida (Wenger, 2010). Os membros de uma CoP valorizam a sua competência coletiva (que os distingue de outras pessoas fora daquela CoP) e aprendem uns com os outros, ainda que fora da comunidade essa competência não seja reconhecida com *expertise*. O domínio de competências inclui (Wenger, 2010): Compreender o que é relevante, i.e., qual a empresa da comunidade; os membros terem a capacidade e a possibilidade de se envolver de forma produtiva uns com os outros; e usar de forma adequada o repertório de recursos que a CoP acumulou ao longo da sua história de aprendizagem.
- b) Uma CoP envolve um processo de *interação* regular entre os seus membros: Os membros de uma CoP constroem relações que lhes permitem aprender conjuntamente. Tal requer uma interação regular, atividades conjuntas, discussões, partilha de informação, e apoio mútuo.
- c) Uma CoP envolve um conjunto de práticas: Os membros de uma CoP desenvolvem um repertório de recursos: experiências, histórias, ferramentas, casos, etc. No decorrer do processo de aprendizagem, vai sendo produzido o conjunto de práticas da comunidade – *landscapes of practices* – sendo que a composição desse conjunto de práticas é dinamicamente determinado à medida que as comunidades evoluem (aparecem, dividem-se, fundem-se, e desaparecem) (Wenger, 2010). A capacidade dos membros da comunidade para adquirir conhecimento é moldada pelo conjunto de práticas da comunidade (Wenger, 2010). Por exemplo, o conjunto de conhecimento de um professor não é apenas o seu currículo, mas também as práticas exercidas diariamente no

ensino, investigação, gestão, ou que resultam da regulação por associações profissionais, ou das expectativas dos clientes da prática. As práticas que fazem parte de uma comunidade nem sempre são colaborativas, dependendo dos membros da comunidade que as produzem e exercem.

Possuindo todas estas três características definidoras, as CoP podem no entanto ser muito diferentes em termos da sua dimensão (com CoPs relativamente pequenas e CoPs grandes o suficiente para possuírem um grupo de membros mais periféricos e outros mais centrais), extensão (com CoPs locais e CoPs que se espalham por diversas localizações e até CoPs que têm uma dimensão global), modo de interação (face a face ou virtualmente), grau de formalização (das formais e financeiramente apoiadas, a informais), e podem surgir em inúmeros contextos, incluindo na educação (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2015).

1.4. CoPs NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO

No contexto da educação, as CoP têm sido cada vez mais usadas com o propósito de promover o desenvolvimento profissional, com mais interesse a surgir sobre atividades de desenvolvimento profissional através de pares para pares (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2015). Mas também têm contribuído para uma reflexão acerca de uma nova perspetiva sobre aprendizagem e educação, bem como acerca do papel das instituições de ensino, e sobre o desenho de oportunidades de aprendizagem (Wenger, 2010). Nas instituições de ensino, a aprendizagem não é apenas um meio para alcançar um fim, mas é o fim em si mesmo, pelo que refletir sobre o que são as CoPs tem o potencial de transformar de forma fundamental aquilo que é a missão da educação e suas instituições (cf. Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2015).

Segundo Wenger-Trayner e Wenger-Trayner (2015) a perspetiva das CoPs afeta as práticas educacionais em três dimensões: Internamente, permite refletir sobre como organizar as experiências educacionais que ancoram a aprendizagem escolar em práticas, através da participação em comunidades em redor de um dado domínio de interesse. Externamente, permite refletir sobre como ligar as experiências dos estudantes a práticas reais através de formas periféricas de participação em comunidades mais amplas que existem para lá do contexto escolar. Ao longo da vida, permite refletir sobre como servir as necessidades de aprendizagem ao longo-da-vida através da organização de CoPs focadas em domínios que sejam de interesse para além do período escolar.

É neste contexto, em particular na dimensão interna acima referida, que a CoP de Integração da Investigação no Ensino (I&E) se desenvolveu e, ao refletir sobre as práticas de integração I&E e simultaneamente sobre a natureza de uma CoP, avançou com novas possibilidades para essa integração.

1.5. A CoP DE INTEGRAÇÃO DE INVESTIGAÇÃO NO ENSINO

Uma preocupação central no contexto da Escola de Ciências Sociais e Humanas (ECSH) do ISCTE-IUL é o de contribuir para o desenvolvimento daquilo que se poderá entender como uma Research University (Cf. ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa 2014; Reto, 2013). Ora, tal universidade não poderá ser caracterizada apenas por um espaço no qual os docentes e investigadores têm elevados níveis de produção científica, mas antes por uma comunidade na qual a atitude interrogativa e de procura de respostas que é a que caracteriza a investigação científica caracterize também a aprendizagem dos estudantes. No entanto, tornar os estudantes de diversos níveis de ensino, incluindo de licenciatura, dotados desta atitude científica, é um desafio, não só porque ninguém sabe como o fazer e cada um tem as suas experiências específicas de o fazer (ou não fazer), mas também porque diversas barreiras são encontradas ao nível institucional, a nível dos docentes, e dos estudantes.

Estimulados por esta preocupação comum, sobre como integrar a investigação no ensino, um grupo de docentes de diversas áreas disciplinares da ECSH reuniu-se regularmente ao longo de 2016, partilhou histórias, experiências, materiais, conhecimentos e questionamentos, quer em interação direta quer através de uma plataforma *online*. Desta interação facilitadora da aprendizagem, da partilha e confiança entre pares que permite não só a troca de experiências mas a expressão da ignorância (não entendida como déficit de competência), bem como da vontade de cada membro se tornar não só mais competente como docente mas também diferente como elemento no processo de ensino-aprendizagem, foi tomando expressão um novo entendimento sobre a aprendizagem, entendimento esse no qual ancorou toda a reflexão sobre como integrar investigação no ensino. Este grupo transformou-se, assim, numa CoP. Apesar de escassas e esparsas, são variadas as experiências com CoP no Ensino Superior no contexto de programas doutorais (Backhouse, 2006), no desenvolvimento de ferramentas pedagógicas inovadoras para o ensino da música (Barretta, Margaret et al 2009) ou, ainda, no apoio ao desenvolvimento de carreiras de jovens investigadores (Cox, 2013).

1.5.1. Propósitos, composição e funcionamento

A linha de pesquisa 3 do Projeto INTEGRA I&E intitulada "Partilha, Aprendizagem situada e Inovação" tinha como objetivo específico criar 1 ou 2 grupos de docentes/investigadores e estudantes de doutoramento de diferentes áreas disciplinares da ECSH, empenhados em constituir-se como CoP no domínio da integração da investigação no ensino. Para a sua criação seguiram-se um conjunto de procedimentos ou etapas:

- 1) Seleção de dinamizadores/as. Os dinamizadores deveriam ser colegas docentes ou investigadores com capacidade de mobilização e experiência na criação e condução de CoP. Assumiu-se, relativamente a esta etapa, que os dinamizadores seriam os coordenadores da linha de pesquisa: José Manuel Henriques e Filipe Reis.
- 2) Captação de membros (convites dirigidos; divulgação). O processo de cooptação durou cerca de um mês. Pretendia-se criar um pequeno grupo (6-8 pessoas) de colegas disponíveis tendo em atenção as várias áreas disciplinares e de investigação presentes na ECSH (Antropologia; Economia Política; Psicologia).
- 3) Definição do formato de funcionamento. Na literatura consultada sobre funcionamento de CoP em contexto universitário (Barrett et al 2011; Brown & Adler, 2008; Cox, 2013; Souza Silva, 2009) são reportadas as vantagens da adoção de um modelo misto de encontros presenciais e uso de plataforma *online* para partilha e circulação de materiais e discussão. A CoP criada reuniu presencialmente 5 vezes e manteve contacto através de um endereço eletrónico coletivo; igualmente foi criada uma conta *Dropbox* para depósito de materiais (memorandos dos encontros presenciais; literatura sobre CoP; materiais audiovisuais). A tabela seguinte mostra a composição da CoP de I&E da ECSH.

Tabela 40. CoP de I&E da ECSH.

Membro	Departamento	Unidade de Investigação
Fátima Ferreira	Economia Política	DINÂMIA-CET-IUL
Filipe Reis	Antropologia	CRIA-IUL
José Manuel Henriques	Economia Política	DINÂMIA-CET-IUL
Paulo Raposo	Antropologia	CRIA-IUL
Pedro Prista	Antropologia	CRIA-IUL
Rita Jerónimo	Psicologia	CIS-IUL
Teresa da Silva Madeira	Arquitetura	DINÂMIA-CET-IUL

Nos pontos seguintes apresentam-se algumas das principais linhas de reflexão que surgiram dos encontros presenciais e virtuais dos membros da CoP.

1.5.2. Seminários de pesquisa de mestrado inspirados na dinâmica das CoP

Uma das preocupações (traduzidas em formas de “expressar a ignorância”) recorrentes entre os membros da CoP diz respeito ao acompanhamento das pesquisas dos estudantes de mestrado. Na maioria dos mestrados da ECSH o segundo ano prevê Seminários de Pesquisa onde os estudantes apresentam e discutem o seu projeto e os resultados do seu trabalho de investigação. Um dos membros da CoP (Filipe Reis), que há alguns anos coordena seminários desse tipo no mestrado em Antropologia, manifestou a sua insatisfação com o funcionamento e os resultados práticos desses seminários. Tais preocupações refletiam, aliás, problema igualmente sentido por outros colegas de outros mestrados e bem identificado nos relatórios anuais sobre sucesso escolar no segundo ciclo: altas taxas de desistência ou não conclusão da dissertação. Nos relatórios pedagógicos da ECSH estas baixas taxas de sucesso têm, desde 2012, vindo a ser identificadas e foram tomadas uma série de medidas a nível de Escola para combatê-las: definição de prazos comuns para registo de tema e orientação, obrigatoriedade de entrega de projeto de dissertação e de relatório de progresso ao longo do segundo ano. Embora positivas, estas medidas de carácter administrativo não tiveram muito impacto na melhoria das taxas de sucesso e a reorganização dos serviços de apoio aos estudantes ocorrida em 2015 tornou impraticável a receção centralizada desses documentos. Em alguns cursos (como o mestrado em Antropologia) foram introduzidos alguns princípios de funcionamento para esses seminários com vista a torná-los mais participados: entre essas medidas conta-se a obrigatoriedade da presença dos orientadores nas sessões em que os respetivos orientandos realizam apresentações, bem como a presença de convidados (outros docentes ou investigadores) que atuam como comentadores dos trabalhos apresentados. A troca de experiências sobre modelos de funcionamento destes seminários levou a que dois membros do grupo (José Manuel Henriques e Filipe Reis) participassem em conjunto numa das sessões de seminário do mestrado em Economia Social e Solidária onde o primeiro tem vindo a introduzir modos de funcionamento inspirados nas CoP. Mais tarde, José Manuel Henriques produziu uma sistematização da sua experiência que se reproduz de seguida:

“A prática pedagógica aqui apresentada inspira-se nas metodologias de aprendizagem baseadas em ‘comunidades de prática’ e tem vindo a ser ensaiada no âmbito do Seminário de Investigação do Mestrado em Economia Social e Solidária a partir do ano letivo de 2011-2012.

Esta prática tem como objetivo facilitar um processo de aprendizagem do trabalho de investigação através do aprofundamento da interação e do diálogo em contexto de grupo. Assenta na valorização das potencialidades de um processo de ‘coorientação interpares’. Tem por objetivos específicos:

- a) Facilitar a construção de uma dinâmica coletiva focalizada no desenvolvimento dos trabalhos de dissertação por parte de cada um dos participantes;
- b) Criar condições para a exposição natural de vulnerabilidades, 'ignorâncias' e pedidos de ajuda;
- c) Exercitar a capacidade coletiva de entreatajuda, autonomia e estímulo no apoio mútuo para a realização das dissertações ao longo do ano letivo.

As sessões do Seminário de Investigação organizam-se com periodicidade semanal durante o 1º Semestre e 3 sessões formais ao longo do 2º Semestre. Podem realizar-se ao longo do ano letivo sessões informais adicionais sempre que solicitado pelos participantes. Podem ser identificadas diferentes dimensões na concretização desta prática pedagógica.

- a) Em todas as sessões presenciais os participantes comunicam o ponto de situação em que se encontra o seu trabalho e todos se pronunciam relativamente a eventuais sugestões de aperfeiçoamento do trabalho de todos os outros participantes; ensaia-se a comunicação em 10, 5 ou 3 minutos como forma de exercitar de forma contínua o sentido e a coerência dos projetos de dissertação e do seu desenvolvimento;
- b) Os participantes começam por ser incentivados a partilhar as suas 'ideias de projeto', as suas curiosidades especiais e as suas expectativas de utilidade face aos resultados associados às suas dissertações;
- c) São convidados a prosseguir com a construção de 'questões de partida' que comunicam aos outros participantes que são convidados a manifestar a sua opinião e a formular propostas de aperfeiçoamento;
- d) As necessidades de apoio bibliográfico adicional manifestadas ao longo das sessões são incorporadas no Programa da Unidade Curricular; para além do Programa a que os participantes têm acesso no sistema Fénix, o Programa disponível através da Plataforma de e-Learning apresenta recursos de forma mais detalhada e permite a sua atualização contínua dentro da tradição da elaboração de *Living Documents*;
- e) Com o amadurecimento do trabalho do grupo, e com a necessidade de assegurar a continuidade dos trabalhos entre os momentos presenciais (necessidades de referências bibliográficas, pedidos de apoio metodológico, etc.), começa a desenhar-se a vantagem de identificar papéis diferenciados para a autonomização progressiva; distinguem-se os papéis de 'animação', de apoio

tecnológico (*technology steward*) e de apoio na pesquisa para a localização de recursos úteis (*digital librarian*);

- f) A dinâmica criada facilita a discussão coletiva sobre a especificidade dos desafios que se colocam à investigação científica em Economia Social e Solidária e sobre as implicações de uma eventual transição paradigmática na ciência para a forma de lidar com essa especificidade;
- g) Coincidindo com o final do 1º Semestre, são convidados colegas do ano anterior para a realização de 'ensaios gerais' das suas apresentações em provas finais; também aqui se repete o procedimento de todos os participantes serem convidados a apresentar as suas eventuais propostas de aperfeiçoamento;
- h) No final do 2º Semestre, é organizada uma sessão alargada com a participação de orientadores e docentes para a comunicação sobre o desenvolvimento dos trabalhos e apresentação de relatórios de progresso.

É proposto ao grupo a constituição de um pequeno grupo responsável pela eventual preparação de um *e-book* final contendo resumos das dissertações (ou trabalhos de projeto). Destacam-se como vantagens desta prática:

- a) Facilitação da 'atribuição de sentido' à dissertação (ou trabalho de projeto) e ao trabalho de investigação a desenvolver;
- b) Facilitação da interação e do diálogo no exercício coletivo da reflexividade crítica orientada para a prática comum em que cada um se encontra envolvido;
- c) Facilitação da explicitação da especificidade dos desafios que se colocam ao trabalho de investigação a desenvolver em Economia Social e Solidária particularmente relevante pelo facto de existir muito pouca investigação neste domínio;
- d) Facilitação da consolidação da formação dos participantes em aspetos de natureza epistemológica, teórico-conceitual e metodológica.

Destacam-se como principais desvantagens, ou dificuldades, a superar:

- a) Um processo de 'coorientação interpares' pressupõe um trabalho intenso de facilitação (processo e conteúdo) por parte do docente; embora os 'pares' possam apoiar e assegurar uma maior autonomização não dispensam esforços de facilitação por parte do docente;

- b) A dependência de facilitação por parte do docente poderá envolver algum risco de conflito potencial com as orientações dos orientadores individuais das dissertações;
- c) A facilitação de um processo deste tipo envolve disponibilidade e competências docentes que se poderão colocar para além do perfil de competências corrente entre docentes universitários.

1.5.3. Uma nova conceção sobre a integração I&E: Aprender a partir de lugares e não de conteúdos

Grande parte da aprendizagem de base no ensino superior tem lugar em contexto de sala de aula, sendo nesse espaço físico e de tempo de aula que são habitualmente propostas atividades de integração da investigação. Essas atividades caracterizam-se maioritariamente pela exposição dos estudantes a trabalhos de investigação já realizados (eventualmente pelo docente, mas também descritos na literatura), incluindo algumas vezes a análise crítica dessa investigação, ou pela proposta aos estudantes de participação ativa em algumas das etapas de uma investigação do docente. É, no entanto, quase sempre um processo guiado pelo docente, orientado por conteúdos programáticos definidos *à priori*, e encerrado na própria unidade curricular ou instituição. Estas características: aumentam a distância entre aqueles que poderão ser os âmbitos de questionamento dos estudantes e a investigação proposta pelo docente, diminuindo a sua motivação para responder ao problema; e muitas vezes removem o problema de investigação do seu contexto teórico e/ou de aplicação prática, e conseqüentemente diminuem a possibilidade e capacidade de questionamento crítico dos estudantes acerca do próprio processo de investigação. Ou seja, tornam a aprendizagem do processo de investigação desligada do próprio estudante.

Apesar deste modelo mais formal de aprendizagem da investigação (quer nos seus conteúdos quer nas competências envolvidas), a integração I&E poderá ser feita a partir de contextos de experiência e de investigação, e não necessariamente dentro da unidade curricular ou até mesmo da Universidade. Tal envolve trazer outros lugares para a sala de aula e levar a sala de aula para outros lugares. Deste modo, as unidades curriculares adquirem sentido a partir dos contextos de experiência e investigação, e não estritamente a partir de um currículo previamente definido de forma fechada pelo docente.

Um exemplo deste tipo de abordagem é o Projeto Encontros levado a cabo por Pedro Prista com estudantes de licenciatura em Antropologia:

“Encontros” é uma experiência de reflexão antropológica na criação artística e está organizada como iniciativa conjunta do Núcleo de Estudantes de Antropologia e do Departamento de Antropologia do ISCTE-IUL, em colaboração com o Museu Nacional de

Etnologia e com as instituições culturais responsáveis pela produção das criações artísticas selecionadas, tais como o Centro Cultural de Belém (CCB) - Fábrica das Artes Projeto Educativo. Este projeto resulta da reflexão crítica do docente sobre a prática pedagógica no Departamento de Antropologia e sobre a utilidade de ensinar e aprender Antropologia, desde o início, em contextos abertos, múltiplos, intelectualmente exigentes, desafiantes e dentro de realidades sociais, não exclusivamente escolares. A criação artística, e especialmente as artes performativas, pareceram conjugar condições ótimas para este exercício, aproveitando programação já existente e aproveitando para levar até aos criadores e programadores artísticos, um público ativado e desafiante. Pode a criação artística proporcionar a reflexão antropológica a partir de outros inícios e seguindo trajetórias novas? A experiência vai levar a qualquer desconhecido? A qualquer reconhecido? Vai ficar estacada no dualismo ciência/arte? Vai ativar descobertas? Há antropologias implícitas na criação artística? Está um lugar de reflexão à nossa espera nela? Fazemos-lhe falta? Faz-nos falta? “Encontros” não é um exercício académico, embora mobilize matérias ensinadas ao longo dos três graus de formação. A experiência decorre dentro do campo definido por uma criação artística, explorando-a antropológicamente, ou seja, virada para o mundo humano e social onde ambas estão. O objetivo é encontrar-lhes as aberturas recíprocas. O projeto consiste em pôr em encontro uma criação artística com um texto clássico da Antropologia, de modo a gerar uma reflexão e debate em torno da problemática comum para que ambos remetam, e da sua respetiva atualidade social. As atividades envolvem cerca de 30 estudantes, decorrem durante um fim de semana e iniciam-se pela assistência a um espetáculo ou pela visita a uma exposição, previamente selecionada. Durante todo o dia seguinte, os estudantes leem e debatem entre si o texto proposto. No último dia, estudantes, artistas, professores e outros convidados reúnem-se, no Museu Nacional de Etnologia, para debater todas as experiências e reflexões efetuadas nos dois dias anteriores e ensaiar a sua projeção sobre factos sociais da atualidade, ponderando as etnografias e investigações que eles requerem ou as que têm inspirado. O objetivo principal é estimular e educar o processo interrogativo central que está na base da criação artística, da aprendizagem, da investigação e das práticas profissionais em Antropologia” (Prista, 2016; pp.93-94; in Bernardes & Carvalhosa, 2016).

Um segundo exemplo de como se pode levar os estudantes a aprender a investigar (e neste caso intervir) a partir de lugares, é a “Summer School, Projetar em Tempos de Escassez: Ocupações Temporárias em Espaços Devolutos” coordenada por Teresa Madeira. Tal como no exemplo anterior, esta experiência foi sistematizada no [Manual de Práticas Pedagógicas de Integração da Investigação no Ensino Superior](#) (Bernardes & Carvalhosa, 2016). Reproduzem-se aqui os objetivos e a descrição desta prática pedagógica que leva estudantes para outros lugares de aprendizagem (para além da Universidade):

“No momento em que as circunstâncias em que se desenvolve a prática profissional em arquitetura (afastando-se cada vez mais do ciclo tradicional desenvolvido em atelier - da

encomenda do projeto à construção do edifício), o objetivo principal desta Summer School é produzir experiências na Academia, de modo a adequar os procedimentos pedagógicos a estas novas circunstâncias. Dada a conjuntura de crise económica que afetou sobretudo os países do Sul da Europa e em particular Portugal, a prática da arquitetura já não tem a oferta das décadas passadas (80 e 90 do século XX), que se traduzia em encomenda pública, concursos públicos e encomenda privada com alguma dimensão. Assim, decorrente desta constatação, procurámos a partir de uma experiência pouco habitual no ensino de arquitetura, adequar o ensino a esta nova realidade; *Projetar em Tempo de Escassez*, consiste num curso de curta duração onde a aprendizagem de arquitetura é feita através da reflexão crítica, exploração e experimentação. Através de propostas concretas para espaços na cidade de Lisboa, nomeadamente na zona do Castelo, esta Summer School teve como finalidade a apropriação temporária de locais e territórios identificados como estando devolutos e abandonados. Pretendeu-se que os estudantes produzissem estratégias de reconversão urbanística, que tivessem presente não apenas fatores de ordem morfológica, mas também aspetos de carácter histórico, social e económico, e que construíssem e sustentassem as ações de projeto numa interpretação abrangente e crítica da realidade, cujo objetivo é abrir a formação em arquitetura à ideia de cidade e de arquitetura como uma teia complexa de práticas”.

“Envolvendo alunos, professores e investigadores do Departamento de Arquitetura e Urbanismo do ISCTE-IUL, da Faculty of Design and Technology Technische Universität Darmstadt, do DINAMIA/CET-IUL, e elementos da Câmara Municipal de Lisboa, do Fundo de Arquitetura Social (FAS) e da Junta de Freguesia de Santa Maria Maior, problematizaram-se vários tópicos associados aos núcleos antigos das cidades e lançaram-se propostas de intervenção para o bairro do Castelo em Lisboa. O ponto de partida em termos metodológicos foi desenvolver experiências na academia, de modo a adaptar as práticas pedagógicas às novas circunstâncias da profissão de arquiteto. Assim, três premissas constituíram potenciais fatores de mobilização e de atuação para o resultado que se pretendia: 1) O desenvolvimento do trabalho no lugar, numa relação de proximidade com a população local e com o sítio. 2) A intensidade de trabalho resultante de alguma pressão devido ao curto espaço de tempo. 3) A possibilidade de criar equipas interdisciplinares e internacionais com professores, alunos das duas Universidades e agentes locais. Procurámos que os estudantes se instalassem no terreno, em contato direto com o sítio, com a população e com os agentes locais e, desse modo, abandonassem a sua habitual zona de conforto (produção de um projeto de arquitetura em sala de aula, um pouco desligados da realidade social, económica e cultural). Procurámos ir mais além, nos exercícios propostos, em relação ao horizonte de atuação habitual na academia, permitindo que os estudantes observassem a realidade onde intervir, não a partir da sala de aula como objetos isolados que necessitam somente de restauração ou reabilitação, mas pudessem definir e desenhar as valências programáticas a propor,

organizadas de acordo com a proximidade aos habitantes, aos agentes locais e à sociedade civil. Os participantes no curso começaram por um trabalho em grupo, identificando locais específicos onde intervir, o que implicou percorrer e conhecer a cidade. Numa segunda fase, propondo valências programáticas adequadas ao sítio escolhido, a partir das 4 referências (Habitar, Trabalhar, Trocar e Lazer) e finalmente desenvolvendo propostas criativas que, articuladas em conjunto, proporcionassem um percurso criativo para a cidade de Lisboa e, ao mesmo tempo, contribuíssem para o debate de ideias sobre as problemáticas das cidades europeias contemporâneas.” (Da Silva Madeira, 2016, pp. 125-127; in Bernardes & Carvalhosa, 2016).

1.5.4. Uma nova conceção sobre a integração I&E: Um espaço relacional de aprendizagem

Na reflexão acerca da integração I&E inspirada nas CoP e feita enquanto lugar de aprendizagem, poder-se-ia refletir não só acerca do espaço em que a aprendizagem tem lugar, mas também acerca do modo como ela decorre. Considerando que as CoP são sistemas sociais que permitem a construção de uma identidade, poder-se-ia então ir mais além e propor que a meta não será a de integrar a investigação no ensino, mas antes a de integrar a investigação numa aprendizagem enquanto lugar relacional. Note-se que a primeira conceção reforça a distância entre docente e estudante, onde o papel central é o de ensinar, enquanto a segunda reforça o papel da aprendizagem enquanto processo relacional entre os vários elementos envolvidos, incluindo docentes e estudantes. Neste contexto, não se trata de aprender a fazer investigação, mas antes de tornar-se investigador. Tornar-se algo implica um conhecimento das barreiras e alavancas de aprendizagem (incluindo as que são trazidas do contexto pessoal e social do estudante), e implica um interconhecimento entre os vários elementos participantes na aprendizagem, já que cada elemento será sobretudo um facilitador, um parceiro, no processo de aprendizagem, i.e., no processo de tornar-se investigador. Assim, será necessário integrar vários lugares e espaços de aprendizagem do tornar-se investigador, sendo que o contexto de sala de aula será sempre um espaço limitado para que tal possa acontecer, na medida em que oferece oportunidades limitadas de conhecimento e interconhecimento e reforça o papel do ensino, diminuindo o da aprendizagem.

Um exemplo deste tipo de prática é o grupo interdisciplinar e multi-nível de Neuropsicologia inspirados na dinâmica das CoP. Uma preocupação recorrentemente identificada na CoP diz respeito à dificuldade de pensamento crítico e de questionamento dos estudantes, que reforça o modelo de mestre-aprendiz em que o professor tem elevado estatuto e é detentor de conhecimento e o estudante carece totalmente de estatuto intelectual e, como tal, não é detentor de conhecimento. Esta dificuldade, que decorre de um

determinado modelo de ensino, constitui um obstáculo ao desenvolvimento de espírito científico nos estudantes, já que a capacidade de questionamento e de análise crítica são pilares essenciais àquele.

Preocupada em testar um modelo que contribuísse para ultrapassar aquela barreira e motivada pelo interesse de alguns estudantes em saber mais sobre como investigar em neuropsicologia cognitiva e experimental, um dos membros da CoP, Rita Jerónimo, criou um grupo extra curricular composto por investigadores de diversas instituições e domínios científicos (incluindo, psicólogos cognitivos, psicólogos sociais, neuropsicólogos, biólogos, e médicos), em diversas etapas da carreira académica (professores contratados, investigadores contratados, bolseiros, etc.), e estudantes de diversos níveis de ensino (doutoramento, mestrado, e licenciatura). Este grupo funciona em regime quinzenal há cerca de 6 anos, num regime que se identificou ser semelhante ao das CoP. Nomeadamente: (1) Possui um domínio específico, partilhado entre todos os que compõem o grupo: a investigação em neuropsicologia cognitiva e experimental; (b) Envolve uma interação regular entre os seus membros, quer em sessões semanais de discussão aberta (sendo um espaço de discussão entre pares) de trabalhos já publicados, de investigação em curso, de temáticas do interesse de algum dos seus membros, quer em atividades de investigação; (c) Envolve o desenvolvimento de um conjunto de práticas, através da partilha de questionamentos, conhecimentos, ferramentas, competências, feita pelo trabalho conjunto em atividades e projetos de pesquisa em curso e nos quais os estudantes são ativamente envolvidos.

Esta prática tem revelado como vantagens:

- (a) A expressão livre e aberta de questões e reflexões por parte dos estudantes que, naquele espaço e domínio, sentem fazer parte de um grupo de pares empenhado no desenvolvimento conjunto de conhecimentos e de recursos de investigação científica;
- (b) O desenvolvimento de competências técnicas de investigação científica, mas também de questionamento crítico;
- (c) A transferência de conhecimentos e competências específicas de investigação e gerais de questionamento para outros domínios, incluindo para o espaço de sala de aula;
- (d) A aprendizagem decorrer da relação estabelecida entre os elementos do grupo, e no contexto real de investigação científica.

Esta prática tem tido como obstáculos ou dificuldades:

- (a) A inexistência de forma de reconhecimento institucional formal do tempo, esforço, e atenção dedicados à dinamização do grupo;

- (b) A inexistência de forma de reconhecimento institucional formal do tempo, esforço e resultados por parte dos estudantes que integram o grupo e que, por vezes, priorizam a dedicação a formatos de aprendizagem formal e, potencialmente, menos eficazes na persecução de determinados objetivos;
- (c) A inexistência de um projeto de ensino que possa dar continuidade ao interesse expresso pelos estudantes

1.6. A CoP DE INTEGRAÇÃO DE INVESTIGAÇÃO NO ENSINO

Importa agora fazer um balanço crítico sobre o funcionamento experimental da CoP no âmbito do projeto INTEGRA I&E. Dividimos este balanço crítico em três tópicos: 1) Balanço sobre o funcionamento da CoP; 2) Vantagens em usar as CoP como modelo inspirador de práticas de integração I&E; 3) Barreiras e desafios.

1.6.1. Balanço sobre o funcionamento da CoP no âmbito do Projeto INTEGRA I&E

Os princípios norteadores do funcionamento de uma CoP (amplamente enunciados ao longo deste capítulo) exigem dos membros que a ela aderem um nível de empenho e disponibilidade que nem sempre se coadunam com o conjunto de exigências decorrentes das tarefas e rotinas da vida académica e universitária. Apesar destes constrangimentos, o grupo que se constituiu em CoP no âmbito do Projeto INTEGRA I&E, logrou atingir, parcialmente, os objetivos a que se propunha, dos quais se destacam: a) a partilha e discussão de um conjunto de práticas pedagógicas que, para além de articularem investigação e ensino, o fazem pondo em relação a Universidade com outros lugares de aprendizagem (várias destas experiências estão descritas neste capítulo); b) a escrita do presente capítulo; c) a participação de metade dos membros da CoP no Manual de Práticas Pedagógicas de Integração da Investigação no Ensino Superior (Bernardes & Carvalhosa, 2016) com um total de 6 capítulos.

1.6.2. Vantagens em usar as CoP como modelo inspirador de práticas de integração I&E

Do ponto de vista da relação entre CoP e práticas de integração I&E parece-nos haver duas características centrais, inerentes ao funcionamento de uma CoP, que se adequam ou têm grande potencial para a implementação e desenho de práticas de I&E. Essas duas características são: a) a centralidade das práticas de interconhecimento, no sentido em que são percebidas como o fundamento de todo e qualquer processo de ensino-aprendizagem; b) a noção de capacitação para a ação, isto é, a ideia de que o conhecimento coproduzido é

suscetível de dotar os sujeitos de agência e de capacidade para intervir e/ou resolver problemas (este aspeto foi conceptualmente trabalhado no ponto Aprendizagem como Construção de uma Identidade).

Estas duas características tornam o modelo de funcionamento em CoP potencialmente adequado ao desenvolvimento de práticas pedagógicas onde a criação redes de interconhecimento e a capacitação para agir e resolver problemas se constituam como objetivos centrais de aprendizagem. Tendo em atenção as experiências partilhadas pelos membros da CoP do Projeto INTEGRA I&E, vemos como potencialmente vantajoso a adoção de modelos de ensino/aprendizagem inspiradas nas CoP, nomeadamente em unidades curriculares de Seminário de Pesquisa dos 2º e 3º ciclos, bem como naquelas que implicam a elaboração de projetos de pesquisa e/ou intervenção.

Em termos mais gerais, e com vista a proporcionar novas experiências de aprendizagem e a fomentar o interesse e a motivação dos estudantes para se organizarem e procurarem ativamente o que lhes interessa, modelos de ensino-aprendizagem inspirados em CoPs poderiam ser postos em prática, em regime de experiência piloto, em unidades curriculares de primeiro ciclo. Pensamos aqui, de modo específico, em formas simultaneamente criativas e produtivas de “colonizar o trabalho autónomo” previsto em cada unidade curricular, estimulando a constituição de grupos de estudantes que se organizam para, por exemplo, criar grupos de leitura, organizar atividades fora da instituição relacionadas com os conteúdos programáticos, organizar dentro da instituição atividades (debates, exposições, etc.) que tragam o mundo “lá fora” para dentro da Universidade. As experiências descritas neste capítulo (Encontros e Grupo interdisciplinar e multinível de Neuropsicologia) inscrevem-se neste tipo de proposta.

1.6.3. Barreiras e desafios

Embora o Processo de Bolonha tenha uma década de implementação no ISCTE-IUL, algumas das suas mais profundas implicações – em especial transformação do paradigma do ensino baseado no modelo do “magister dixit” para um ensino centrado no estudante – só agora se começam a tornar evidentes e a colocar novos desafios, tanto do ponto de vista organizacional, quanto do ponto de vista pedagógico e científico. Um dos contributos do Projeto INTEGRA I&E foi precisamente o facto de ter revelado evidências dessa mudança de paradigma. Enquanto as outras duas linhas de pesquisa do Projeto INTEGRA I&E tinham como principal objetivo auscultar as perceções de estudantes e docentes sobre o que significa integrar a investigação no ensino e medir o desfasamento entre os discursos institucionais e as práticas, a Linha 3 - Partilha, Aprendizagem situada e Inovação, de modo complementar, reuniu um conjunto de docentes que se envolveram numa troca de reflexões e experiências sobre as suas práticas e, sobretudo, sobre as dúvidas e questionamentos que as mesmas

suscitavam. Tal como já foi referido, este grupo de docentes participou em outras atividades do Projeto (Grupos Focais, “Swap Shops” nas Jornadas Pedagógicas) tendo contribuído significativamente para um dos seus principais produtos (Jerónimo, 2016; Madeira da Silva, 2016; Monteiro, 2016a, 2016b; Reis, 2016a, 2016b; in Bernardes & Carvalhosa, 2016).

A inovação, em qualquer domínio, mas, neste caso concreto no domínio da aprendizagem da articulação entre investigação e ensino, pressupõe uma estrutura e cultura organizacional que a potencie e acolha. O ISCTE-IUL tem vindo a implementar medidas positivas no sentido de valorizar a inovação pedagógica, seja através de prémios aos docentes, seja através da possibilidade de ver reconhecido o trabalho pedagógico dos docentes para além das horas de contacto. No entanto, a forma como os sistemas de monitorização do serviço docente funcionam continua a estar quase exclusivamente centrada nas práticas de ensino em sala de aulas (ficando as práticas de acompanhamento, seja tutorial, seja fora da sala de aulas, remetidas para um estatuto de exceção ou, confinadas a cursos de verão ou de curta duração).

As sugestões que apresentámos no ponto anterior (Vantagens em Usar as CoP como Modelo Inspirador de Práticas de Integração I&E) correspondem em grande medida a práticas já existentes no ISCTE-IUL. No entanto, e de modo a que possam ser efetivamente apropriadas noutras unidades curriculares e cursos, parece-nos importante que ao nível dos vários órgãos que coordenam e decidem sobre a distribuição e organização do serviço letivo essas práticas sejam validadas e reconhecidas (a nível central) e devidamente integradas (ao nível das coordenações de curso) nos planos de estudos.

V. CONCLUSÕES GERAIS E RECOMENDAÇÕES PARA A PROMOÇÃO DA INTEGRAÇÃO I&E

SÓNIA F. BERNARDES

O projeto INTEGRA I&E consistiu num projeto de investigação-ação que, ao longo do biénio 2014/2016, visou analisar e avaliar a discrepância entre discursos e práticas de integração I&E na ECSH e estimular a construção coletiva e participada de estratégias que minimizassem este hiato.

Para tal, a equipa multidisciplinar do projeto desenvolveu, em paralelo, três linhas de pesquisa complementares que visaram, de uma forma geral: (1) identificar e caracterizar as conceções, experiências e práticas atuais de integração I&E e (2) reforçar e promover as práticas de integração I&E já existentes na ESCH. Partindo da triangulação de metodologias qualitativas e quantitativas, a primeira linha de pesquisa esteve centrada nas perceções e experiências dos discentes (Coordenadoras: Madalena Matos e Rita Guerra; secção II, capítulos 1 a 4); a segunda, nas perceções e práticas do corpo de docentes e investigadores (Coordenadoras: Sónia Bernardes e Susana Carvalhosa; secção III, capítulos 5 a 8); e a terceira, nas experiências de uma Comunidade de Prática sobre integração I&E (Coordenadores: Filipe Reis e José Manuel Henriques; secção IV).

Tendo os resultados de cada linha de investigação sido já apresentados e lidos à luz da literatura nos capítulos anteriores, o presente capítulo pretende fazer uma síntese integrada das principais conclusões do projeto¹⁵ e a identificação dos principais desafios futuros. Finalmente, e procurando dar resposta aos desafios identificados, é apresentado um conjunto de recomendações para promover a integração I&E ao nível da ECSH/ISCTE-IUL.

1. PRINCIPAIS CONCLUSÕES

Existe um hiato entre discursos e práticas de integração I&E na ECSH? Sim. *Grosso modo*, a integração I&E é percebida como “*natural e espontânea*”, as atitudes de estudantes e docentes/investigadores são bastante positivas face às práticas de integração I&E e estes salientam sobretudo as suas consequências positivas para o processo de ensino-aprendizagem e investigação. Contudo, e embora sejam apontadas diversas práticas de integração I&E a vários níveis da estrutura orgânica e curricular, ao nível das unidades curriculares (UCs), a utilização/experiência de práticas *research-based* é reportada apenas ocasionalmente (e.g., treino de *skills* de investigação), sendo rara a promoção do envolvimento dos estudantes em experiências reais de investigação. Esta situação parece ser mais saliente entre os estudantes de Economia e Antropologia, que entre os estudantes de Psicologia.

¹⁵ Embora nos estudos quantitativos (capítulos 3 e 7) tenham sido reportados alguns resultados relativos a docentes/investigadores e estudantes de outras Escolas do ISCTE-IUL, este capítulo cingir-se-á à síntese dos resultados relativos à ECSH.

Como justificar este hiato? São mencionados diversos fatores associados às especificidades disciplinares, ao sistema de avaliação de desempenho, às estratégias de gestão de recursos humanos e distribuição de serviço docente nos departamentos e às características das unidades de investigação, dos cursos e UCs. Os pontos que se seguem permitem traçar mais detalhadamente os contornos destas questões e, simultaneamente, identificar os principais desafios futuros.

1.1. QUAIS AS CONCEÇÕES SOBRE INTEGRAÇÃO I&E?

As práticas pedagógicas de integração I&E são percebidas pelos docentes e investigadores da ECSH como: (1) ocorrendo de forma “natural” e espontânea no contexto das aulas; (2) sendo bidirecionais, sendo que as práticas mais relacionadas com a investigação podem ser levadas para o contexto do ensino e vice-versa; (3) permitindo rentabilizar o conhecimento produzido pelos docentes e investigadores que é aproveitado e integrado na lecionação; (4) tendo potencial de inovação pedagógica, e (5) sendo práticas cujo objetivo não é formar investigadores mas profissionais mais competentes.

Embora a noção de espontaneidade e bidirecionalidade (Griffiths, 2004) das práticas de integração I&E seja largamente partilhada por comunidades académicas noutros países (Zaman, 2004), esta carece de suporte empírico. Não só várias meta-análises mostram que a relação entre ensino e investigação está longe de ser natural ou automática (Feldman, 1987; Allen, 1996; Hattie & Marsh, 1996), como esta relação é mais frequentemente unidirecional, isto é, na direção da investigação para o ensino (Grant & Wakelin, 2009). Esta noção de “naturalidade” associada às práticas pedagógicas de integração I&E também não é suportada pelos resultados relativos à frequência de utilização das mesmas pelos docentes/investigadores (ver secção III, capítulo 8), que mostram, de uma forma geral, uma utilização moderada a baixa das mesmas. É de salientar, ainda, que esta conceção está sobretudo associada a práticas que envolvem a mera exposição dos estudantes a conteúdos e resultados de investigação, *i.e.*, o nível mais superficial de integração I&E (ensino *research-led*; Healey, 2005), e que nem sempre são percebidas pelos estudantes como atividades que lhes permitem o contacto com a investigação (Zamorski, 2002).

Já no que diz respeito à ideia de que as práticas de integração I&E têm como objetivo último a formação de profissionais mais competentes (por oposição à formação de investigadores), é importante referir que esta não é mencionada por docentes/investigadores de Economia. Tal sugere existir maior distância entre o perfil do investigador e do profissional em Economia, por comparação a Antropologia e Psicologia. Esta distância entre o perfil de competências do investigador e profissional em Economia pode constituir uma importante barreira à integração I&E nesta área disciplinar.

Estas diferenças disciplinares nas concepções de integração I&E refletem-se nos discursos dos estudantes, cujas concepções variam em função das suas representações sobre a investigação e do lugar que atribuem a esta na sua futura profissão. Os estudantes de Economia possuem um conceito mais abstrato de investigação associado à exploração de “campos desconhecidos”, ou de “novos paradigmas” que suportem a sua intervenção profissional, existindo uma distinção e separação relativamente clara entre a investigação, desenvolvida na universidade, e a aplicação dos resultados desta investigação na prática profissional. Para estes estudantes parece, então, à semelhança das perspetivas dos docentes/investigadores desta área disciplinar existir uma distância considerável entre o papel do investigador e o do profissional. Em contraposição, os estudantes de Psicologia, à semelhança de estudos anteriores (e.g., Zamorsky, 2002) têm um conceito predominantemente empírico (Griffiths, 2004) e “laboratorial” de investigação, considerando que as competências de investigação farão parte integrante da sua vida profissional. Neste sentido, o desenvolvimento de *skills* de investigação é entendido como uma mais-valia para a sua vida profissional futura. Numa posição intermédia, para os estudantes de Antropologia, um Antropólogo é necessariamente um investigador. Veem, contudo, a investigação como “trabalho de campo”, *in vivo*, considerando que o seu saber dificilmente será reconhecido no mercado de trabalho e que dificilmente terão oportunidades profissionais de desenvolver trabalho de campo. Para além disso, esta concepção de investigação tem como consequência a perceção de algumas das práticas de integração I&E (e.g., treino de *skills* de investigação realizada no âmbito de UCs) como muito distantes da investigação “real”.

EM SUMA...

- A representação dos docentes e investigadores da integração I&E como um processo natural, espontâneo e indissociável, embora largamente partilhada por comunidades académicas noutros países, não é corroborada nem por evidências empíricas internacionais nem pelas próprias práticas reportadas (ver ponto “Que práticas de integração I&E existem?”). Esta representação surge, sobretudo, associada às práticas pedagógicas que implicam a exposição dos estudantes a conteúdos e resultados de investigação e que representam o nível mais superficial de integração da investigação no ensino (ensino *research-led*).
- Comparativamente com Antropologia e Psicologia, em Economia parece existir uma maior distância entre o perfil do investigador e do profissional, o que poderá constituir uma importante barreira à utilização mais alargada de práticas de integração I&E nesta área disciplinar. Em Antropologia, práticas pedagógicas que envolvam o treino de *skills* de investigação são percebidas como muito distantes da investigação “real” associada ao trabalho de campo *in vivo*.

DESAFIOS FUTUROS

1. Como melhor informar docentes e investigadores sobre os diferentes graus de integração I&E ao nível das práticas pedagógicas?
2. Como estimular o debate construtivo, ao nível dos departamentos e entre os departamentos, sobre as especificidades disciplinares das práticas de integração I&E e seu grau e forma de implementação?

1.2. QUAIS AS ATITUDES SOBRE AS PRÁTICAS DE INTEGRAÇÃO I&E?

De uma forma geral, os docentes/investigadores da ECSH são moderadamente a muito favoráveis à utilização de práticas de integração I&E nas suas atividades pedagógicas. São, contudo, e ao contrário das recomendações internacionais (European Commission, 2013), um pouco mais favoráveis às práticas que dão centralidade ao docente/investigador (e.g., convidar um conferencista/estudante de um ciclo de estudos mais avançado para discutir o seu trabalho de investigação numa UC), por oposição àquelas que dão um papel mais ativo

aos estudantes (e.g., participação ativa em projetos de investigação a decorrer na instituição ou na elaboração de materiais de disseminação científica), independentemente do ciclo de estudos em que lecionam. Os docentes de Psicologia são significativamente mais favoráveis à utilização de práticas de integração I&E focadas no docente do que os de Economia.

À semelhança dos docentes, os estudantes da ECSH, independentemente do ciclo de ensino, são muito favoráveis às diversas práticas pedagógicas de integração I&E, desde as mais focadas nos docentes como as práticas de “Audiência” (ouvir docente/conferencista/colegas de ciclo de estudos mais avançado a apresentar o seu trabalho de investigação) até às que lhes dão um papel mais ativo no processo de aprendizagem, como as práticas de “Treino” (participação ativa no desenvolvimento de processos e técnicas de investigação no âmbito da UCs) e de “Participação” em projetos reais a decorrer na instituição. Existe, contudo, uma preferência dos estudantes por assumirem um papel mais ativo no processo de ensino-aprendizagem; as práticas de “Audiência” e de “Treino” são positivas se corresponderem a aulas dinâmicas, com participação dos estudantes, com uma componente prática, dadas por docentes com competências de comunicação e com bom relacionamento com os estudantes, e se corresponderem a formas de avaliação por trabalhos e não por teste. Estes resultados são congruentes com estudos realizados em universidades noutros países, onde os estudantes valorizam o desenvolvimento de competências de investigação (Zamorsky, 2002), a oportunidade de participarem ativamente em projetos de investigação (Wuetherick & McLughlin, 2011) e mostram ter preferência por práticas pedagógicas nas quais são ativamente envolvidos no processo de ensino/aprendizagem (e.g., Gresty & Edward-Jones, 2012; Healey et al., 2010; Lee et al., 2012; Turner et al., 2008). Os estudantes de Antropologia mostram ser mais favoráveis às práticas de “Audiência” que os estudantes de Psicologia e Economia.

EM SUMA...

- Tanto docentes como estudantes têm atitudes muito positivas face às diversas práticas pedagógicas de integração I&E.
- Parece existir um desencontro entre docentes e estudantes quanto ao foco do processo de ensino-aprendizagem; enquanto os docentes, expressam maior preferência por práticas focadas no docente, os estudantes preferem práticas onde desempenhem um papel mais ativo.

1.3. QUE PRÁTICAS DE INTEGRAÇÃO I&E EXISTEM?

Os docentes/investigadores da ECSH identificaram um conjunto diverso de práticas de integração I&E, que estão presentes a diversos níveis da estrutura orgânica e curricular, de onde se destacam:

Ao nível do ISCTE-IUL/Escolas

- Desenvolvimento de projetos ou eventos interdisciplinares dirigidos à promoção da integração I&E (ex., Projeto Integra I&E).

Ao nível das unidades de investigação

- Acolhimento dos estudantes nas unidades de investigação através da atribuição de bolsas de investigação, da remuneração em função das horas dedicadas a tarefas de investigação e/ou da realização de estágios de investigação.
- Criação de grupos de trabalho em torno de temas de investigação, que integram estudantes e investigadores.

Ao nível dos departamentos

- Atribuição de unidades curriculares de acordo com a especialidade dos docentes.
- Atribuição de atividades de docência a investigadores e estudantes de doutoramento.

Ao nível dos cursos

- Promoção da colaboração dos estudantes na investigação desenvolvida pelos docentes.
- Promoção progressiva da aquisição de competências relacionadas com a investigação.
- Dar visibilidade aos trabalhos de investigação realizados pelos estudantes (ex., através de publicações).
- Criação de conteúdos e/ou produtos pedagógicos a partir das linhas de investigação das unidades de investigação.
- Dar a conhecer aos estudantes a investigação que é feita pelos docentes e investigadores.
- Fortalecimento da relação de orientação/tutoria dos docentes para com os estudantes.

- Criação de percursos alternativos na estrutura curricular para estudantes com baixa literacia científica.

Ao nível das unidades curriculares

- Definição de objetivos de aprendizagem de competências académicas relacionadas com a investigação, tal como a leitura, análise e escrita de material científico, a aquisição de técnicas e métodos de investigação, o desenvolvimento de investigações a partir de uma ideia ou a apresentação e discussão das investigações desenvolvidas.
- Utilização de metodologias de ensino-aprendizagem que promovam a integração I&E; neste ponto o exemplo mais mencionado é a aula expositiva de aproximação à investigação, mas também são referidas as práticas que colocam os estudantes enquanto participantes ou observadores nas investigações.
- Definição de trabalhos de investigação como elementos de avaliação das UCs.
- Planeamento das horas de trabalho autónomo dos estudantes.

Este acervo diverso de práticas, que se situam a diferentes níveis da estrutura orgânica e curricular, reforça a importância de conceber e articular diferentes níveis de análise na promoção da integração I&E (Jenkins & Healey, 2005; Jenkins et al., 2007).

Em particular, e no que diz respeito às práticas pedagógicas de integração I&E (ao nível das UCs), no estudo qualitativo, a aula expositiva de apresentação de conteúdos e resultados de investigação (ensino *research-led*) foi, à semelhança de estudos anteriores (Alpay & Verschoor, 2014), a metodologia mais frequentemente mencionada, por oposição às práticas que dão um papel mais ativo ao estudante. No que diz respeito a estas últimas, os docentes/investigadores reportam, nos últimos três anos, ter utilizado “ocasionalmente” práticas de “Treino de Investigação no âmbito de UCs”, sendo ainda menos frequente a “Promoção de Experiências Reais de Investigação” e o “Ensino de Formas de Disseminação de Investigação”. As práticas de “Treino de investigação no âmbito de UCs” e o “Ensino de formas de Disseminação de Investigação” são mais frequentemente utilizadas no 2º ciclo que no 1º ciclo, o que, como em estudos anteriores, indica que os estudantes de 1º ciclo não são frequentemente envolvidos em processos de ensino-aprendizagem baseados na pesquisa/investigação (Zamorski, 2002; Jenkins et al., 1998; Lindsay et al., 2002). Finalmente, e como seria de esperar tendo em conta as diferentes conceções disciplinares de investigação e do papel que esta desempenha na formação de futuros profissionais (ver ponto “Quais as conceções sobre a integração I&E?”), os docentes/investigadores de

Psicologia utilizam mais frequentemente práticas que promovem a participação dos estudantes em experiências reais de investigação que os Antropólogos e Economistas.

As experiências dos estudantes parecem ser, em parte, consonantes com as dos docentes/investigadores. Ao longo da sua formação académica, e independentemente do seu ciclo de estudos, os estudantes experienciam ocasionalmente práticas de “Treino” de *skills* de investigação no âmbito de UCs e, um pouco menos frequentemente, as de “Audiência”. O facto de os estudantes da ECSH experienciarem mais frequentemente práticas de “Treino” que as de “Audiência”, contrasta com estudos em outras universidades onde estas últimas parecem ser as formas mais comuns de contacto dos estudantes com a investigação (Healey et al., 2010; Lee et al., 2012; Turner et al., 2008; Wuetherick & McLaughlin, 2011). Isto sugere uma abertura do corpo docente da ECSH à utilização práticas de integração I&E que deem um papel mais ativo aos estudantes (research-tutored ou research-based; Healey, 2005). Efetivamente, bons exemplos de este tipo de práticas são descritos não só na secção IV, referente à Comunidade de Prática, mas também no [Manual de Práticas Pedagógicas de Integração da Investigação no Ensino Superior](#) (Bernardes & Carvalhosa, 2016). Embora isto pareça estar em contraste com os dados acima reportados que mostram uma atitude menos positiva dos docentes face a práticas que dão um papel mais ativo aos estudantes, tal poderá ser explicado pelo facto de, no estudo com os docentes, este fator “Práticas focadas no estudante” estar sobretudo relacionado com práticas associadas ao envolvimento ativo dos estudantes em projetos reais de investigação e menos com o treino de *skills* de investigação no âmbito de UCs.

Efetivamente, os estudantes reportam experienciar raramente práticas que envolvam a sua participação ativa em projetos reais de investigação a decorrer nas unidades de investigação. Embora muitos estudantes digam ter consciência da existência de unidades de investigação no ISCTE-IUL e respetivas atividades/produções científicas, não as conhecem verdadeiramente. Muito poucos participantes (7.5%) mencionaram ter alguma vez estado envolvidos em atividades nas unidades de investigação, sendo que a maioria destes colaborou em atividades do CIS-IUL, o que é consonante com o facto de serem os Psicólogos os que dizem envolver com maior frequência os estudantes em projetos reais de investigação.

No que diz respeito às diferenças disciplinares, os dados dos estudantes corroboram os dos docentes/investigadores; à semelhança de outros estudos (e.g., Lee et al., 2012), os estudantes de Psicologia reportam experiências mais frequentes com os três tipos de práticas comparativamente com os estudantes de Antropologia e Economia.

EM SUMA...

- Existe uma grande diversidade de práticas de integração I&E a diferentes níveis da estrutura orgânica e curricular da ECSH. Para além das práticas pedagógicas ao nível das UCs, destacam-se práticas associadas à organização da estrutura curricular dos cursos, à gestão de recursos humanos e distribuição de serviço docente nos departamentos e à integração dos estudantes nas unidades de investigação.
- Ao nível das práticas pedagógicas, as aulas expositivas de aproximação à investigação e que colocam o estudante no papel de “audiência” (ensino *research-led*) são as mais mencionadas pelos docentes. Contudo, na perspetiva dos estudantes, e ao contrário do que se verifica em universidades de outros países, estas práticas são experienciadas um pouco menos frequentemente que as práticas que envolvem o treino ativo de competências de investigação. Ainda assim, estas últimas são utilizadas apenas “ocasionalmente” e, segundo os docentes, mais frequentemente no 2º ciclo.
- As práticas que promovem o envolvimento dos estudantes em experiências reais de investigação são raras. Muitos estudantes dizem ter consciência da investigação produzida na ECSH/ISCTE-IUL, mas não a conhecem verdadeiramente. São muito poucos os estudantes que reportam experiências de colaboração em atividades das unidades de investigação. Esta situação parece ser mais saliente entre os estudantes de Antropologia e Economia que entre os estudantes de Psicologia (que também dizem experienciar mais frequentemente as práticas de “Treino” e “Audiência”).

DESAFIOS FUTUROS

1. Como reforçar a utilização mais alargada e intensiva das práticas já existentes nos diversos níveis da estrutura orgânica e curricular?
2. Ao nível das UCs, sobretudo do 1º ciclo, como aumentar a frequência de utilização de práticas de integração I&E que deem um papel ativo aos estudantes (e.g., treino de *skills* de investigação)?
3. Como promover o conhecimento mais aprofundado dos estudantes, em especial os de Antropologia e Economia, sobre a investigação produzida no ISCTE-IUL, em geral, e respetivas unidades de investigação, em particular?
4. Como promover um maior envolvimento dos estudantes em projetos reais a decorrer nas unidades de investigação (sobretudo em Antropologia e Economia)?

1.4. QUAIS AS CONSEQUÊNCIAS DAS PRÁTICAS DE INTEGRAÇÃO I&E?

À semelhança de muitos outros estudos internacionais (e.g., Serrow, 2000; Smeby, 1998; Zaman, 2004), os docentes/investigadores da ECSH afirmam que as práticas de integração I&E têm consequências predominantemente positivas, para o processo de ensino-aprendizagem (quer para os estudantes quer para os próprios docentes), para a investigação e também para a sociedade (ver Tabela 41). A única consequência negativa apontada refere-se ao risco de os planos curriculares dos cursos ficarem dominados pelos conteúdos que interessam sobretudo aos docentes/investigadores. Este risco é mencionado principalmente pelos docentes de Psicologia, ou seja, aqueles que reportam usar com maior frequência práticas de envolvimento dos estudantes em projetos reais de investigação a decorrer na instituição.

Tabela 41. Consequências das práticas de integração I&E: Perspetiva dos docentes/investigadores.

Domínio	Consequências
Processo de ensino/aprendizagem	<i>Docentes</i> - Acrescida motivação para ensinar e investigar
	<i>Estudantes</i> - Desenvolvimento de competências úteis para o meio académico e/ou profissional - Compreensão do processo de investigação - Desperta a curiosidade científica - Aprender mais conteúdos de uma forma estimulante - Melhores resultados académicos
Investigação	- Obter novos inputs para a investigação - Incentiva a participação dos estudantes na investigação - Formação de futuros investigadores
Sociedade	- Produzir mudança social, i.e. o impacto dos trabalhos desenvolvidos no meio académico e que podem contribuir para alterações sociais

Os estudantes também associam mais consequências positivas que negativas às práticas de integração I&E. Também à semelhança de outros estudos internacionais, as vantagens apontadas são predominantemente focadas no processo de ensino-aprendizagem (e.g., Farrand-Zimbardi et al., 2010; Howitt et al., 2010; Hunter, Larsen & Seymour, 2007; Johnes, 2006), nomeadamente: o desenvolvimento do pensamento e do espírito crítico; a promoção de competências profissionais, científicas e pessoais; a motivação para a aprendizagem e o desenvolvimento de interesses por áreas específicas; a amplificação dos conhecimentos. Mais especificamente, percebem o envolvimento dos seus docentes em investigação como tendo mais vantagens (para a motivação e aquisição de conhecimento/competências) do que desvantagens. Estes resultados vão ao encontro de evidências de estudos anteriores que revelam que os estudantes salientam como principais consequências do envolvimento dos seus docentes em investigação a acrescida motivação devido ao entusiasmo pelo tópico de ensino transmitido pelo docente, o desenvolvimento de pensamento crítico e uma compreensão mais aprofundada dos tópicos em estudo (Healey et al., 2010; Lee et al., 2012; Jenkins et al., 1998; Johnes, 2006; Lindsay et al., 2002). Tal como esperado (Lindsay et al., 2002), estas vantagens são mais referidas pelos estudantes de 2º que de 1º ciclo. Ainda, os estudantes de Psicologia e Antropologia referem mais vantagens ao nível da aquisição de “conhecimentos/competências” do que os de Economia, o que não só é congruente com estudos anteriores (e.g., Lee et al., 2012), mas é também

compreensível tendo em conta a, já referida, maior distância entre o perfil de competências do investigador e profissional em Economia.

Finalmente, à semelhança dos docentes, os estudantes da ECSH alertam para o risco de haver uma excessiva focalização nos interesses de investigação dos docentes em detrimento dos interesses dos estudantes ou do plano curricular e, no caso dos estudantes de Psicologia, uma excessiva focalização nas componentes metodológicas da investigação. Assim, em linha com outros estudos, são os estudantes com mais contacto com práticas de integração I&E que reportam não só mais vantagens mas também mais desvantagens (Lindsay et al., 2002; Turner et al., 2008).

EM SUMA...

- Tanto docentes como estudantes associam muito mais consequências positivas que negativas às práticas de integração I&E.
- Os estudantes da ECSH veem o envolvimento dos seus docentes em investigação como tendo claramente mais vantagens do que desvantagens, sobretudo para o desenvolvimento do seu conhecimento e competências.
- Os estudantes de Economia reconhecem menos vantagens da integração I&E para o desenvolvimento do seu conhecimento/competências.
- São sobretudo os docentes e estudantes de Psicologia que mais referem o risco de os planos curriculares ficarem dominados pelos interesses dos docentes, ou excessivamente focalizados nas componentes metodológicas da investigação.

DESAFIO FUTURO

1. Como gerir os riscos de os planos curriculares dos cursos ficarem dominados pelos interesses/áreas de investigação dos docentes/investigadores, ou terem um foco excessivo nas componentes metodológicas da investigação (sobretudo em Psicologia)?

1.5. QUAIS OS FACILITADORES E AS BARREIRAS ÀS PRÁTICAS DE INTEGRAÇÃO I&E?

Os docentes/investigadores da ECSH referem facilitadores e barreiras externos e internos ao ISCTE-IUL. No que diz respeito aos fatores externos facilitadores, apontam as recentes políticas que promovem a integração dos estudantes em projetos de investigação (Fundação para a Ciência e Tecnologia, 2013) e a associação dos cursos às unidades de

investigação (Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior; Rosa, Sarrico, Machado & Costa, 2015). As barreiras externas estão associadas à maior pressão para publicações internacionais, que torna a investigação menos acessível aos estudantes (particularmente em Economia) e, à semelhança de outros estudos, ao aumento do conflito entre as atividades de investigação e ensino (Leisyte et al., 2009; Santiago et al., 2014). Ainda como barreiras à integração I&E, são apontadas as "imposições" da agência de acreditação no que diz respeito à predefinição de conteúdos dos planos curriculares (sobretudo em Psicologia).

A Tabela 42 faz um resumo dos principais facilitadores e das barreiras internas à integração I&E.

Tabela 42. Facilitadores e barreiras internas à integração I&E a diferentes níveis de análise.

Nível	Facilitadores	Barreiras
ISCTE-IUL	<p>Reestruturação orgânica do ISCTE-IUL em Escolas que incluem os departamentos e as unidades de investigação.</p> <p>Criação de diferentes perfis de carreira que realçam a importância da investigação, tal como o perfil B que engloba os docentes que dedicam uma maior percentagem de tempo às atividades relacionadas com a investigação.</p>	<p>Sistema de avaliação de desempenho que não valoriza as práticas de integração I&E.</p>
Unidades de investigação	---	Existência de várias áreas disciplinares dentro da unidade de investigação.
Departamentos	<p>Gestão da carreira dos docentes e investigadores, a presença de um número alargado de docentes/ investigadores e respetivos interesses/ competências e possibilidade de ensino na área de especialidade.</p> <p>Caraterísticas do corpo de docentes e investigadores, tal como a autonomia em termos de investigação e ensino, resiliência, experiência prévia da integração I&E enquanto estudante, capacidade para desempenhar o papel de investigador-docente adequadamente e a produtividade científica.</p> <p>Envolvimento dos estudantes de doutoramento nas atividades das UCs ao abrigo de bolsas de 3º ciclo.</p>	<p>Dificuldade na gestão de recursos humanos, quando existem poucos docentes e/ou muitos dos docentes/ investigadores são colocados a lecionar unidades curriculares que não são relacionadas com a sua área de especialidade.</p> <p>Ter uma elevada carga horária de docência.</p>
Cursos	---	Heterogeneidade nos interesses, motivações e literacia científica dos estudantes.
UCs	UCs com mais horas de contacto.	Determinadas características da unidade curricular , tais como as poucas horas de contacto e as aulas de natureza predominantemente teórica.

De uma forma geral, os resultados são, mais uma vez, congruentes com evidências reportadas noutros estudos. Por um lado, podemos identificar facilitadores e barreiras a diferentes níveis da estrutura orgânica e curricular, o que vem reforçar a necessidade de conceber intervenções integrativas e multinível para promover a integração I&E (Jenkins et al., 2003). Por outro lado, alguns dos facilitadores (e.g., autonomia científica, número de docentes no departamento) e barreiras apontados (e.g., sistema de avaliação de

desempenho, elevada carga horária de docência ou a heterogeneidade dos interesses e literacia científica dos estudantes) parecem também eles ser referidos por docentes/investigadores noutras instituições (inter)nacionais (e.g., Alpay & Verschoor, 2014; Lucas et al., 2007; Ramsen et al., 1995; Santiago et al., 2014).

EM SUMA...

As principais barreiras estão relacionadas com:

- o sistema de avaliação de desempenho, que não reforça explicitamente as práticas de integração I&E;
- a presença de uma elevada carga horária (sobretudo ao nível do 1º ciclo);
- a heterogeneidade dos interesses, motivações e literacia científica dos estudantes ao nível dos cursos (sobretudo de 2º ciclo);
- a lecionação de UCs predominantemente teóricas e/ou com poucas horas de contacto.

Já os principais fatores facilitadores dizem respeito a estratégias de gestão de recursos humanos e distribuição de serviço docente, nomeadamente:

- A possibilidade de lecionar na área de especialidade;
- Não possuir uma carga horária letiva excessiva;
- Lecionar UCs com mais horas de contacto.

DESAFIOS FUTUROS

1. Como incentivar as práticas de gestão de recursos humanos e de distribuição de serviço docente facilitadoras da integração I&E?
2. Como valorizar as práticas de integração I&E ao nível do sistema de avaliação de desempenho e progressão na carreira?
3. Como ultrapassar as barreiras à integração I&E ao nível das UCs de 1º ciclo?

2. RECOMENDAÇÕES

As principais conclusões e os desafios identificados nos pontos anteriores foram apresentados e discutidos com diversos estudantes e docentes/investigadores das diversas áreas disciplinares da ECSH. As 3^{as} Jornadas da ECSH, o Colóquio “Integrar a Investigação no Ensino Universitário” organizado no âmbito da Semana de Inovação Pedagógica 2016 do ISCTE-IUL, e diversos grupos focais (2 com docentes/investigadores e 2 com estudantes) organizados expressamente para o efeito, permitiram recolher um acervo diverso de recomendações para cursos de ação concretos que pudessem dar resposta a alguns dos desafios identificados. Assim, as recomendações que aqui se seguem, dirigidas a diversos atores-chave da ECSH/ISCTE-IUL, são o resultado deste processo colaborativo e participativo. É desejo da equipa do projeto INTEGRA I&E que a implementação de algumas destas recomendações contribua, num futuro próximo, para a promoção da integração da investigação no ensino ao nível da ECSH mas também do ISCTE-IUL.

À REITORIA

I - Garantir que a integração I&E é reforçada pelas políticas de desenvolvimento de carreira

1. Fazer com que o sistema de avaliação de desempenho e de progressão na carreira dos docentes valorize explicitamente a utilização de práticas de integração I&E.
2. Sensibilizar os docentes para a inovação pedagógica através da integração I&E, incluindo explicitamente as práticas de integração I&E no regulamento dos prémios pedagógicos.

II - Contemplar a integração I&E nos processos internos de garantia de qualidade

1. Integrar o questionário de avaliação das experiências dos estudantes¹⁶ com práticas de integração I&E, desenvolvido pela equipa do Projeto Integra I&E, no protocolo e procedimentos de monitorização da qualidade do ensino do GEAPQ.

¹⁶ Este instrumento de monitorização das experiências de integração I&E dos estudantes foi desenvolvido e validado pela equipa do INTEGRA I&E. As suas características vêm reportadas no capítulo 3 e poderá encontrá-lo no Anexo B. No Anexo B poderá ainda encontrar um outro instrumento para avaliar as atitudes dos estudantes face a várias práticas pedagógicas de integração I&E. As características deste instrumento também são brevemente reportadas no capítulo 3.

2. Incluir uma pergunta aberta sobre as práticas de integração I&E utilizadas nos relatórios das unidades curriculares (RUCs).
3. Incluir um campo para reflexões sobre integração I&E na estrutura dos Relatórios de Avaliação dos Cursos.

III - Desenvolver e difundir conceções partilhadas sobre integração I&E

1. Realçar na comunicação institucional do ISCTE-IUL/ECSH (quer para o exterior quer para a sua comunidade): a) as vantagens competitivas de estar numa *research-oriented university*; b) o que são práticas de integração I&E; e c) e seus benefícios para o desenvolvimento pessoal, profissional e empregabilidade dos estudantes.

À DIREÇÃO DA ECSH

I - Salientar a componente de integração I&E na divulgação dos cursos:

1. Em articulação com os diretores de curso, nos materiais de divulgação:
 - a) Salientar a componente de integração I&E presente na estrutura curricular dos cursos;
 - b) Realçar a importância da investigação nos cursos, quais as competências que se adquirem para o futuro e de que modo contribuem para o desenvolvimento pessoal, profissional e empregabilidade dos estudantes.

II - Promover a discussão e partilha de práticas de integração I&E já existentes nas diversas comunidades disciplinares

- 1) Desenvolver uma metodologia de partilha e discussão de práticas pedagógicas de inspiração nas Comunidades de Prática (presencial e/ou virtual).

ÀS DIREÇÕES DAS UNIDADES DE INVESTIGAÇÃO

I - Promover o acolhimento e integração de estudantes de 1º e 2º ciclo nas unidades de investigação

1. Atribuir bolsas de investigação aos estudantes para serem integrados nas unidades de investigação.
2. Atribuir verbas para “projetos não financiados” que permitam a contratação de estagiários (e.g. estudantes do 1º ciclo).
3. Permitir aos estudantes a realização de “estágios de investigação” em projetos a decorrer nas unidades de investigação e que estejam integrados no seu percurso curricular.

II - Melhorar as estratégias de divulgação das linhas e projetos de investigação entre os estudantes

1. Em articulação com os cursos/departamentos, realizar seminários dirigidos aos estudantes (1º/2ºciclo), dando-lhes a conhecer as atividades que estão a decorrer nas unidades de investigação, os investigadores, as linhas/grupos de investigação existentes e como estas se articulam com os cursos.
2. Criar *newsletter* sobre as atividades/projetos que estão a decorrer na unidade de investigação, que seja divulgada a toda a comunidade, incluindo estudantes de todos os ciclos de ensino.

III - Promover a aproximação e envolvimento dos investigadores no ensino

1. Sugerir que nas candidaturas dos projetos de investigação, na secção de “Transferibilidade e Difusão”, sejam identificadas estratégias de integração da investigação no ensino.
2. Encorajar os investigadores a produzirem novos produtos pedagógicos a partir das suas linhas de investigação (e.g., *summer schools*).

ÀS DIREÇÕES DOS DEPARTAMENTOS

I - Desenvolver uma organização do serviço docente que promova a integração I&E

1. Atribuir serviço docente tendo em conta os interesses e áreas de investigação dos docentes.
2. Promover a atribuição de atividades de docência aos investigadores.
3. Promover a atribuição de atividades de docência aos estudantes de doutoramento (ex., ao abrigo de bolsas de 3º ciclo).

II - Promover a partilha de práticas de integração I&E ao nível do departamento/área disciplinar

1. Fazer um levantamento das práticas de integração I&E e divulgar e promover a partilha e discussão dessas práticas entre os docentes.

III- Promover e reforçar a articulação entre os cursos e as linhas/grupos de investigação das unidades de investigação

1. Em articulação com os diretores dos cursos e das unidades de investigação:
 - a) Realizar seminários dirigidos aos estudantes (1º/2ºciclo), dando-lhes a conhecer as atividades que estão a decorrer nas unidades de investigação, os investigadores, as linhas/grupos de investigação existentes e como estas se articulam com os cursos;
 - b) Promover o desenvolvimento das dissertações de mestrado no âmbito das linhas ou projetos de investigação a decorrer nas unidades de investigação, incentivando a escolha de investigadores como orientadores das dissertações.

AOS DIRETORES DE CURSOS

I - Desenvolver estruturas curriculares que suportem a integração I&E

1. Promover a aquisição de competências académicas de investigação de forma gradual e progressiva através dos três ciclos de ensino.

2. Flexibilizar as estruturas curriculares dos cursos de 2º ciclo para permitir dar resposta às necessidades de estudantes com diferentes níveis de literacia científica.
3. Organizar reuniões entre os coordenadores/docentes de um curso, promovendo uma maior articulação entre unidades curriculares teóricas e metodológicas (e.g., realização de trabalhos de projeto conjuntos que constituem a base para a avaliação dos estudantes em duas ou mais unidades curriculares).
4. Transmitir aos estudantes uma visão global das competências de investigação (design, recolha e análise de dados, etc.) desenvolvidas no curso, para compreenderem de que forma as várias UCs estão interligadas e se complementam.
5. Prever na estrutura curricular dos cursos de 1º ou 2º ciclo a possibilidade de os estudantes obterem créditos através do seu envolvimento em atividades de organização de eventos científicos, participação em conferências, participação em projetos de investigação.
6. Garantir que UCs que promovam ativamente a integração I&E através de práticas pedagógicas *research-based* possam ter mais horas de contacto.

II - Dar visibilidade aos trabalhos de investigação desenvolvidos pelos estudantes

1. Tornar visíveis os trabalhos dos estudantes, através da publicação das melhores dissertações/trabalhos de investigação realizados no âmbito de UCs.

III - Promover a colaboração dos estudantes de doutoramento em atividades de mentorado/tutoria a estudantes dos 1º/2ºciclo

1. Promover entre estudantes de doutoramento o desenvolvimento de competências pedagógicas para a integração I&E (e.g. em que consiste? Como desenvolver *research-based learning activities*?)
2. Criar programas de mentorado entre os estudantes de doutoramento e estudantes de licenciatura ou mestrados

ÀS EQUIPAS DOCENTES DE UNIDADES CURRICULARES

I - Explicitar nos objetivos de aprendizagem da UC a integração I&E

1. Definir objetivos de aprendizagem de competências académicas relacionadas com a investigação (e.g., leitura, análise crítica e escrita de material científico, aquisição de técnicas e métodos de investigação, o desenvolvimento de investigação a partir de um problema ou a apresentação e discussão de investigações desenvolvidas).

II - Utilizar metodologias de ensino-aprendizagem que promovam a integração I&E

1. Privilegiar práticas que dão um papel ativo aos estudantes no desenvolvimento de processos de investigação (*research-based* ou *research-tutored*).
2. Propor aos estudantes a realização de trabalhos de investigação transversais a duas ou mais UCs (e.g., articulando UCs teóricas e UCs metodológicas).
3. Desenvolver atividades de extensão universitária que permitam identificar problemas de investigação no campo, junto dos profissionais (i.e. trazer problemas do mundo profissional para dentro da academia).

III - Utilizar metodologias de avaliação que promovam a integração I&E

1. Privilegiar trabalhos que envolvam o treino de *skills* de investigação ou a participação em projetos reais de investigação como componente central na avaliação das UCs (e.g., tendo mais peso que os testes).

IV - Planeamento do trabalho autónomo dos estudantes

1. Planear e estruturar o trabalho autónomo dos estudantes ao longo do semestre de forma coerente com os objetivos de aprendizagem, e as metodologias de ensino-aprendizagem e avaliação.
2. Utilizar as potencialidades do ensino à distância na dinamização do trabalho autónomo dos estudantes.

VI. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adedokun, O. A., & Burgess, W. D. (2011). Uncovering students' preconceptions of undergraduate research experiences. *Journal of STEM Education*, 12(5), 12-22.
- Ahlberg, A. (2008). Teaching and learning in hard science research environments: views of academics and educational developers. *Higher Education Research & Development*, 27(2), 133-142.
- Allen, M. (1996). Research productivity and positive teaching evaluations: Examining the relationship using meta-analysis. *Journal of the Association for Communication Administration*, 2, 77-96.
- Allin, L. (2010). Linking research, teaching and learning within the discipline: Evaluating student learning through "real life" research in sports development. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, 9(1), 92-100.
- Alpay, E. & Verschoor, R. (2014). The teaching researcher: faculty attitudes towards the teaching and research roles. *European Journal of Engineering Education*, 39(4), 365-376.
- Backhouse, J. (2006). "Doctoral students as 'legitimate peripheral participants' in the academic community of practice". *Paper presented at the Wits Teaching and Learning Symposium*
- Barr, R.B. & Tagg, J. (1995). From teaching to learning: A new paradigm for undergraduate education. *Change*, 27(6), 13-25. Disponível em: http://cet.usc.edu/resources/teaching_learning/docs/teaching_to_learning.pdf.
- Barrett, M. S., Ballantyne, J., Harrison, S., & Temmerman, N. (2009). On building a community of practice: reflective narratives of academic learning and growth. *Reflective Practice*, 10(4), 403-416.
- Becher, T., & Trowler, P. (2001) *Academic tribes and territories: intellectual enquiry and the culture of disciplines* (2ª edição). Buckingham: Open University Press.
- Bejarano, V. C., Pilatti, L.A., Carvalho, H.G., & Oliveira, A.C. (2006). Equipes e Comunidades de Prática como Estruturas Complementares na Gestão do Conhecimento Organizacional. *Journal of Technology, Management & Innovation*, 1 (3), 100-106.
- Bernardes, S. F. & Carvalhosa, S. F. (2016, Eds.). *Manual de Práticas Pedagógicas de Integração da Investigação no Ensino Superior*. Lisboa: ISCTE-IUL.
- Blackmore, P., & Cousin, G. (2003). Linking teaching and research through research-based learning, *Educational Developments*, 4 (4), 24-27.

- Breen, R., & Lindsay, R. (1999). Academic research and student motivation. *Studies in Higher Education*, 24(1), 75–93.
- Brew, A. (2003). Teaching and research: Changing relationship in a changing context. *Studies in Higher Education*, 24, 291–301.
- Brew, A., & Boud, D. (1995). Teaching and research: establishing the vital link with learning. *Higher Education*, 29, 261-273
- Brown, J.S., & Adler, R.P. (2008). Minds on Fire. Open Education: The Long Tail and Learning 2.0. *Educause Review*, January/February, 17-32.
- Buckley, C., A. (2011). Student and staff perceptions of the research-teaching nexus. *Innovations in Education and Teaching International*, 48(3), 313-322.
- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp.709-725). New York: MacMillan.
- Clark, B. R. (1993).The research foundations of post-graduate education. *Higher Education Quarterly*, 47(4), 301-314.
- Cox, M. D. (2013). The impact of communities of practice in support of early-career academics, *International Journal for Academic Development*, 18(1), 18-30.
- Durning, B., & Jenkins, A. (2005). Teaching/research relations in departments: the perspectives of built environment academics, *Studies in Higher Education*, 30(4), 407-426.
- Eagan, M. K. J., Sharkness, J., Hurtado, S., Mosqueda, C. M., & Chang, M. J. (2011). Engaging undergraduates in science research: Not just about faculty willingness. *Research in Higher Education*, 52(2), 151-177.
- Elen, J., Lindblo-Ylänne, S., & Clement, M. (2007). Faculty development in research-intensive universities: the role of academics' conceptions on the relationship between research and teaching, *International Journal for Academic Development*,12(2), 123-139
- Ellen, J., Lindblo,Y., & Clement, M. (2007). Faculty development in research-intensive universities: The role of academics' conceptions on the relationship between research and teaching. *International Journal for Academic Development* 12(2), 123-139.
- Enders, J., de Boer, H., & Weyer, E. (2013). Regulatory autonomy and performance: the reform of higher education re-visited. *Higher Education*, 65(1), 5–23.

- European Commision (2013). *Report to the European Commission on Improving the Quality of Teaching and Learning in Europe's Higher Education Institutions*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Universities Association (2013). *ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa: Evaluation report*.
- Farrand-Zimbardi, K., van der Burg, N., & Myatt, P. (2010). *Undergraduate Students' Research Experiences: Bridging the Gap Between Teaching and Research in a Research-Intensive University, Report for the University of Queensland Strategic Teaching and Learning Grants Scheme*.
- Feather, D. (2012). Do lecturers delivering higher education in further education desire to conduct research?, *Research in Post-Compulsory Education*, 17(3), 335-347.
- Feldman, K. A. (1987). Research productivity and scholarly accomplishment of college teachers as related to their instructional effectiveness: a review and exploration. *Research in Higher Education* , 26, 227-298.
- Feldman, K. A. (1987). Research productivity and scholarly accomplishment of college teachers as related to their instructional effectiveness: a review and exploration. *Research in Higher Education*, 26(3), 227-268.
- Feldman, K. A. (1987). Research productivity and scholarly accomplishment of college teachers as related to their instructional effectiveness: a review and exploration. *Research in Higher Education*, 26, 227-298.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor
- Fundação para a Ciência e Tecnologia (2013). Regulamento: Avaliação e financiamento de unidades de I&D. https://www.fct.pt/apoios/unidades/avaliacoes/2013/docs/Regulamento_Avaliacao_Unidades2013_EN.pdf
- Gabinete de Estudos, Avaliação, Planeamento e Qualidade-ISCTE- UL (2013). *Manual de Qualidade: versão 1.1*. Lisboa: ISCTE-IUL
- Grant, K., & Wakelin, S. J. (2009). Re-conceptualising the concept of a nexus? A survey of 12 Scottish IS/IM academics' perceptions of a nexus between teaching, research, scholarship and consultancy. *Teaching in Higher Education*, 14(2), 133-146.

- Gresty, K. & Edwards-Jones, A. (2012). Experiencing research-informed teaching from the student perspective: insights from developing an undergraduate e-journal, *British Journal of Educational Technology*, 43, 153-162.
- Griffiths, R. (2004). Knowledge production and the research-teaching nexus: the case of the build environment disciplines. *Studies in Higher Education*, 29(6), 709-726.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). *Effective evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hattie, J., & Marsh, H. W. (1996). The relationship between research and teaching: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66(4), 507-542.
- Hattie, J., & Marsh, H. W. (2004). One journey to unravel the relationship between research and teaching. *Research and teaching: Closing the divide? An International Colloquium*, Winchester, March 18-19. Retirado de <http://www.education.auckland.ac.nz/webdav/site/education/shared/hattie/docs/relationship-between-research-and-teaching-%282004%29.pdf>
- Healey, M. (2000). Developing the scholarship of teaching in higher education: a discipline-based approach. *Higher Education Research & Development*, 19(2), 167-187.
- Healey, M. (2005a). Linking research and teaching: exploring disciplinary spaces and the role of inquiry-based learning. In Barnett, R. (ed.), *Reshaping the university: new relationships between research, scholarship and teaching* (pp.67-78). Maidenhead: McGraw-Hill/Open University Press.
- Healey, M. (2005b). Linking research and teaching to benefit student learning. *Journal of Geography in Higher Education* 29(2), 183-201.
- Healey, M. & Jenkins, A. (2009). Linking discipline-based research with teaching to benefit student learning. UK: University of Gloucestershire. Available at: https://www.mcgill.ca/files/tls/LinkingdisciplinebasedResearchandTeaching_Handout.pdf
- Healey, M., Jordan, F., & Short, C. (2002). The student experience of research, teaching and consultancy. Disponível em: <http://trnexus.edu.au/uploads/downloads/TR%20Questionnaire.pdf>.
- Healey, M., Jordan, F., Pell, B. & Short, C. (2010). The research-teaching nexus: A case study of students' awareness, experiences and perceptions of research. *Innovation in Education and Training International* , 47(2), 235-246.

- Howitt, S. M., Wilson, A. N., Wilson, K. F., & Roberts, P. (2010). "Please remember we are not all brilliant:" undergraduates' experiences of an elite, research-intensive degree at a research-intensive university. *Higher Education Research and Development, 29*(4), 405-420.
- Hunter, A., Laursen, S. L., & Seymour, E. (2007). Becoming a scientist: the role of undergraduate research in students' cognitive, personal and professional development. *Science Education, 91*, 36-74.
- Instituto Superior de ciências do Trabalho e das Empresas (2008). Programa de Desenvolvimento Estratégico do ISCTE 2009-2013. Lisboa: ISCTE
- ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa (2013). *EUA- Institutional Evaluation Programme: Self-evaluation report*. Lisboa: ISCTE-IUL
- ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa (2014). Plano Estratégico 2014-2017. Lisboa: ISCTE-IUL
- Jellab, A. (2011). La socialisation universitaire des étudiants. *Recherches sociologiques et anthropologiques, 42*(2). Disponível em: <http://rsa.revues.org/732>
- Jenkins, A. (2004). *A guide to the research evidence on teaching-research relations*. York, UK: The Higher Education Academy.
- Jenkins, A. J. (2004). *A guide to the research evidence on teaching-research relations*. York, UK: The Higher Education Academy.
- Jenkins, A. J., & Healey, M. (2005). *Institutional strategies to link teaching and research*. York, UK: The Higher Education Academy.
- Jenkins, A. J., Blackman, T., Lindsay, R. O., & Paton-Saltzberg, R. (1998). Teaching and research: student perceptions and policy implications. *Studies in Higher Education, 23*(2), 127-141.
- Jenkins, A., & Healey, M. (2005). *Institutional strategies to link teaching and research*. York, UK: The Higher Education Academy.
- Jenkins, A., Blackman, T., Lindsay, R., & Paton-Saltzberg, R. (1998). Teaching and research: student perspectives and policy implications. *Studies in Higher Education, 23*(2), 127-141.
- Jenkins, A., Breen, R., Lindsay, V. & Brew, A. (2003). *Reshaping teaching in Higher Education: Linking teaching with research*. London: Kogan Page Limited.

- Jenkins, A., Healey, M., & Zetter, R. (2007). *Linking teaching and research in disciplines and departments*. York, UK: The Higher Education Academy.
- Jenkins, A.J. (2004). *A guide to the research evidence on teaching-research relations*. York, UK: The Higher Education Academy.
- Jenkins, A.J., & Healey, M. (2005). *Institutional strategies to link teaching and research*. York, UK: The Higher Education Academy.
- Jenkins, A.J., Healey, M., & Zetter, R. (2007). *Linking teaching and research in disciplines and departments*. York, UK: The Higher Education Academy.
- Jenkins, A.J., Healey, M., & Zetter, R. (2007). *Linking teaching and research in disciplines and departments*. York, UK: The Higher Education Academy.
- Jerónimo, R. (2016). Participação Ativa em Estudo Experimental sobre no âmbito da Perceção de Pessoas. In S. Bernardes e S. Carvalhosa (Orgs.) *Manual de Práticas Pedagógicas de Integração da Investigação no Ensino Superior* (pp. 108-111). Lisboa: ISCTE-IUL.
- Johnes, M. (2006) Student Perceptions of Research in Teaching-led Higher Education. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, 5(1), 28-40.
- Kagan, D.M. (1990). Ways of evaluating teacher cognition -Inferences concerning the Goldilocks principle. *Review of Educational Research*, 60(3), 419-469.
- Kardash, C.M. (2000) Evaluation of an undergraduate research experience: Perceptions of undergraduate interns and their faculty mentors. *Journal of Educational Psychology*, 92, 191-201.
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2000). *Focus groups: a practical guide for applied*
- Krueger, R., & Casey, M. (2000). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Londres: SAGE.
- Kuh, G. (2008). *High Impact educational practices: What they are, who has access to them, and why they matter*. Association of American Colleges and Universities (AAC&U).
- Lave, J. (1991). Situating learning in communities of practice. In L. B. Resnick, J. M. Levine, S. D. Teasley (Eds.), *Perspetcives on Socially Shared Cognition* (pp. 63-82). Washington, DC: American Psychological Association.
- Lave, J., & Wenger, E. (2002) Legitimate peripheral participation in communities of practice. In R. Harrison, F. Reeve, A. Hanson, & J. Clarke (Eds.), *Supporting*

- lifelong learning. Vol1: Perspectives on learning* (pp. 111–126). London: Routledge Falmer.
- Lee, R, Myatt, P., & Joughin, G. (2012). Undergraduate students' experiences of research: Findings from a cross-disciplinary analysis of students' perceptions. In Brown, N., Jones S. M. and Adam, A. (Eds.) *Research and Development in Higher Education: Connections in Higher Education* (pp. 129–138). Australia: Hobart.
- Leisyte, L., Enders, J. & Boer, H. (2009). The balance between teaching and research in Dutch and English universities in the context of university governance reforms. *Studies in Higher Education*, 58, 619–635.
- Leslie, P., Harvey, L., & Leslie, G. (1998). Chief academic officer's perceptions of the relationship between faculty research and undergraduate teaching. *Sociological spectrum*, 18(2), 185-199.
- Lima, M.L., Reis, F., Costa, A., & Carregã, L. (2013). *Relatório da Direcção da Escola de Ciências Sociais e Humanas do ISCTE: Triénio 2010-2013*. Lisboa: ESCH, ISCTE-IUL
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park: Sage.
- Lindsay, R., Breen, R., & Jenkins, A. (2002). Academic research and teaching quality: The views of undergraduate and postgraduate students. *Studies in Higher Education*, 27, 309–327.
- Lison, C. & Jutras, F. (2014). Innover à l'université : penser les situations d'enseignement pour soutenir l'apprentissage. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*. Disponível em: <http://ripes.revues.org/769>
- Lucas L., Healey M., Jenkins A., Short C., Scott K., & Deem, R. (2007). Academics' experiences and perceptions of 'research' & 'teaching': preliminary findings on institutional contexts. SRHE Annual Conference, Brighton, December 11-13 http://www.heacademy.ac.uk/resources/detail/publications/academics_experiences_and_conceptions_of_research_and_teaching
- Madeira da Silva, T. Prista. (2016). Seminário de Especialização (Escola de Verão). In S. Bernardes e S. Carvalhosa (Orgs.), *Manual de Práticas Pedagógicas de Integração da Investigação no Ensino Superior* (pp. 124-132). Lisboa: ISCTE-IUL.
- Marsh, H.W., & Hattie, J. (2002). The relation between research productivity and teaching effectiveness—Complementary, antagonistic, or independent constructs? *Journal of Higher Education*, 73(5), 603-641.

- Martin, G. (1997). Teachers or researchers? The perceptions of professional role among university lecturers. *Innovations in education and Teaching International*, 34(2), 154-159.
- Melland, H. I. (1996). Great researcher... good teacher?. *Journal of Professional Nursing*, 12(1), 31-38.
- Monteiro, P. Prista. (2016). Encontros. In S. Bernardes e S. Carvalhosa (Orgs.) *Manual de Práticas Pedagógicas de Integração da Investigação no Ensino Superior* (pp. 92-95). Lisboa: ISCTE-IUL.
- Monteiro, P. Prista. (2016b) Partidas/Chegadas. In S. Bernardes e S. Carvalhosa (Orgs.) *Manual de Práticas Pedagógicas de Integração da Investigação no Ensino Superior* (pp. 96-99). Lisboa: ISCTE-IUL.
- Moses, I. (1990). Teaching, research and scholarship in different disciplines. *Higher Education*, 19, 351-375.
- Myatt, P. (2009). Student perceptions of the undergraduate research experience: what do they think they really gain and how much influence does it have? *Refereed Proceedings of the 2009 Uniserve Science Conference*, Sydney, Australia, October.
- Neumann, R. (1992). Perceptions of the teaching-research nexus: a framework for analysis. *Higher Education*, 23, 159-171.
- Neumann, R. (1993). Research and scholarship: perceptions of senior academic administrators. *Higher Education*, 25, 97-110.
- Neumann, R. (1994). The teaching-research nexus: Applying a framework to university students' learning experiences. *European Journal of Education*, 29, 323-39.
- Neumann, R., Parry, R., & Becher, T. (2002) Teaching and Learning in their Disciplinary Contexts: A conceptual analysis. *Studies in Higher Education*, 27(4), 405-417.
- Prince, M., Felder, R., & Brent, R. (2007). Does faculty research improve undergraduate teaching? An analysis of existing and potential synergies. *Journal of Engineering Education*, 96(4), 283-294.
- Prosser, M., Martin, E., Trigwell, K., & Ramsden, P. (2008) University academics' experiences of research and its relationship to their experience of teaching, *Instructional Science*, 36, 3-16
- Ramsden, P., Margetson, D., Martin, E., & Clarke, S. (1995). *Recognising and rewarding good teaching in higher education in Australian higher education*. Canberra: Committee for the Advancement of University Teaching.

- Reis, F. (2016a). Exercício de Etnografia sobre o Usos dos Media no Quotidiano. In S. Bernardes e S. Carvalhosa (Orgs.), *Manual de Práticas Pedagógicas de Integração da Investigação no Ensino Superior* (pp. 50-57). Lisboa: ISCTE-IUL.
- Reis, F. (2016b). Exercício de Observação (não participante). In S. Bernardes e S. Carvalhosa (Orgs.) *Manual de Práticas Pedagógicas de Integração da Investigação no Ensino Superior* (pp. 58-65). Lisboa: ISCTE-IUL.
- Reto, Luís (2013). Programa de Ação 2013-2017. Lisboa: ISCTE-IUL
- Robertson, J. (2007). Beyond the 'research/teaching nexus': exploring the complexity of academic experience. *Studies in Higher Education*, 32(5), 541-556.
- Robertson, J., & Blackler, G. (2006). Students' experiences of learning in a research environment. *Higher Education Research and Development*, 25, 215-229.
- Robertson, J., & Bond, C. (2001). Experiences of the relation between teaching and research: what do academics value? *Higher Education Research and Development*, 20(1), 5-19.
- Rosa, M.J., Sarrico, C.S., Machado, I. & Costa, C. (2015). *Importância e Grau de Implementação dos referenciais da A3Rs nas Instituições de Ensino Superior Portuguesas*. Lisboa: Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior
- Rowland, S. (1996). Relationships between teaching and research. *Teaching in Higher Education*, 1(1),7-20.
- Russell, S. H., Hancock, M. P., & McCullough, J. (2007). Benefits of undergraduate research experience. *Science*, 316, 548-549.
- Saint-Pierre, L. (2008). Rôles et actes pédagogiques dans un contexte innovant : comment les enseignantes et les enseignants se centrent-ils sur l'apprentissage?. *Pédagogie collégiale*, 22(1). Disponível em https://cdc.qc.ca/ped_coll/pdf/saint_pierre_lise_22_1.pdf
- Saint-Pierre, L., Bédard, D., & Lefebvre, N. (2012). Enseigner dans un programme universitaire innovant: de nouveaux rôles à apprivoiser, des actes pédagogiques à diversifier. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 3(1). Disponível em: http://ir.lib.uwo.ca/cjsotl_rcacea/vol3/iss1/
- Santiago, R., Sousa, S., Carvalho, T., Machado-Taylor, M., & Amado, D. (2013). Teaching and Research: Perspectives from Portugal. In J. C. Shin, U. Teichler, U., Willians K. Cummings, & A. Arimoto (Eds.), *Teaching and Research in*

- Contemporary Higher Education: Systems, Activities, Nexus, and Rewards* (pp. 153–176). London: Springer.
- Serow, R. C. (2000). Research and teaching at a research university. *Higher Education*, 40, 449-463.
- Seymour, E., Hunter, A., Laursen, S.L., & Deantoni, T. (2004). Establishing the benefits of research experiences for undergraduates in the sciences: First findings from a three year study. *Science Education*, 88: 493–534.;
- Smeby, J. C. (1998). Knowledge production and knowledge transmission: the interaction between research and teaching at universities. *Teaching in Higher Education*, 3(1), 7–20
- Smith, E. & Smith, A. (2012). Buying-out teaching for research: the views of academics and their managers. *Higher Education*, 63, 455-472.
- Souza-Silva, J. (2009). Condições e Desafios ao Surgimento de Comunidades de Prática em Organizações. *Revista de Administração de Empresas*, 49(2), 176-189.
- Stringer, E. (1996). *Action Research: A Handbook for Practitioners*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Tang, T. L. P., & Chamberlain, M. (1997). Attitudes toward research and teaching: Differences between administrators and faculty members. *Journal of Higher Education*, 68(2), 212-227.
- Turner, N., Wuetherick, B., & Healey, M. (2008). International perspectives on student awareness, experiences and perceptions of research: Implications for academic developers in implementing research-based teaching and learning. *International Journal for Academic Development*, 13(3): 199–211.
- Vala, J. (2005). A análise de conteúdo. In Silva, A. S., & Pinto, J. M. (13ª Ed.). *Metodologia das ciências sociais* (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.
- Visser-Wijnveen, G. J. (2009). *The research-teaching nexus in the humanities: variations among academics* (Doctoral dissertation). Leiden: ICLON, University of Leiden
- Visser-Wijnveen, G. J., van Driel, J. H, van der Rijst, R M, Verloop, N. & Visser, A. (2010). The ideal research-teaching nexus in the eyes of academics: Building profiles. *Higher Education Research & Development*, 29(2), 195-210.
- Visser-Wijnveen, G. J., van Driel, J. H., van der Rijst, R. M., Visser, A., & Verloop, N. (2012). Relating academics' various ways of integrating research and teaching to their students' perceptions. *Studies in Higher Education*, 37(2), 219–234.

- Visser-Wijnveen, J., van der Rijst, & van Driel, J. H. (2015). A questionnaire to capture student's perceptions of research integration in their courses. *Higher Education*, 71(4), 473-488.
- Visser-Wijnveen, J., van der Rijst, & van Driel, J. H. (2016). A questionnaire to capture student's perceptions of research integration in their courses. *Higher Education*, 71(4), 473-488.
- Visser-Wijnveen, J., van Driel, J. H., van der Rijst, R. M., Verloop, N., & Visser, A. (2010). The ideal research-teaching nexus in the eyes of academics: Building profiles. *Higher Education Research & Development* 29(2):195-210.
- Wenger-Trayner E. & Wenger-Trayner, B. (2015). *Communities of Practice: A Brief Introduction*. [Acedido em junho de 2016]. Disponível a partir de: <http://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2015/04/07-Brief-introduction-to-communities-of-practice.pdf>.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2010) Communities of practice and social learning systems: the career of a concept. In Blackmore, C. (Editor) *Social Learning Systems and communities of practice*. Springer Verlag and the Open University.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W.M. (2002). *Cultivating communities of practice*. Boston: Harvard Business School Press.
- Wilson, A., Howitt, S., Wilson, K., & Roberts, P. (2012). Academics' perceptions of the purpose of undergraduate research experiences in a research-intensive degree, *Studies in Higher Education*, 37(5), 513-526.
- Wuetherick, B., & McLaughlin, M. (2011). Exploring student perceptions of research in the learning environment: A partnership to enhance our understanding of the undergraduate student experience. In S. Little (Ed.), *Staff-Student Partnerships in Higher Education* (pp.185-200). London, UK: Continuum International Publishing Group.
- Zaman, M. Q. (2004). *Review of the academic evidence on the relationship between teaching and research in Higher Education*. London: Department for Education and Skills.
- Zamorski, B. (2000). *Research-led teaching and learning in higher education*. Norwich: Centre for Applied Research in Education, University of East Anglia

Zamorski, B. (2002). Research-led teaching and learning in higher education: a case. *Teaching in Higher Education*, 7(4), 411-427.

Zimbardi, K., & Myatt, P (2012). Embedding undergraduate research experiences within the curriculum: a cross-disciplinary study of the key characteristics guiding implementation. *Studies in Higher Education*, 39(2), 233-250.

VII. ANEXOS

ANEXO A – PERSPETIVAS DOS ESTUDANTES, ESTUDO QUALITATIVO

GUIÃO DE ENTREVISTA PARA CONDUÇÃO DO GRUPO FOCAL 1º CICLO

Nº PARTICIPANTES (mín. =4; máx. = 8)	
LOCALIZAÇÃO	
DATA	
HORA DE INÍCIO	
HORA DE TÉRMINO	
TEMPO TOTAL ESTIMADO	120 Minutos

1. MODERADOR [APRESENTAÇÃO]:

Bom dia/ boa tarde a tod@s.

Aproveito, desde já, para vos dar as boas-vindas e agradecer a vossa presença nesta sessão de grupo.

O meu nome é _____. Como referimos no convite que vos foi endereçado a realização deste grupo focal tem por objetivo recolher as vossas opiniões e perceções sobre a relação entre ensino e investigação aqui no ISCTE-IUL.

Gostava que pensassem nesta sessão como uma conversa de grupo. Quero com isto dizer que o objectivo desta sessão é que todos tenham a oportunidade de falar e de partilhar com o grupo as vossas opiniões.

Para que esta conversa seja agradável é importante que cada um de vós, enquanto elemento deste grupo, respeite as opiniões dos outros elementos, escutando-as com toda a atenção. Depois de escutarem e pensarem acerca da opinião que qualquer elemento tenha dado, é esperado que partilhem as vossas visões sobre o que foi dito e também as vossas opiniões pessoais sobre o tema, falando um de cada vez.

Gostava muito que colaborassem e participassem. Todas as opiniões são bem-vindas e aqui não há respostas certas ou erradas, todas as vossas opiniões são válidas e importantes, sintam-se, então, à vontade para partilhá-las com o grupo.

Como podem ver (indicar a localização do material de gravação), esta sessão de grupo vai ser filmada. É um procedimento normal que permite voltar a ouvir e a ver tudo o que foi dito ao longo da sessão. A gravação será apenas utilizada pela nossa equipa e os vossos nomes e identidade serão mantidos confidenciais. Após a transcrição das entrevistas as gravações serão destruídas.

Há alguma questão que queiram dizer antes de iniciarmos?

2. MODERADOR [QUESTÕES DE ABERTURA]:

Para nos conhecermos um pouco melhor vamos começar pelas apresentações.

Vou pedir-vos que se apresentem individualmente, dizendo (ver questões 1. A 7., em baixo).

Começo por me apresentar EU Sou (Nome, Formação)

Agora, peço a quem está à minha direita que continue...

As questões seguintes funcionam como orientadoras para as apresentações individuais dos participantes.

1. Como se chama?
2. Como é que prefere que o(a) trate?
3. Que idade tem?
4. Qual a sua nacionalidade?
5. Qual a sua situação profissional – atual?
6. Tem outras experiências profissionais anteriores?
7. Tem outras formações nesta ou outras áreas?

3. MODERADOR [QUESTÕES CHAVE]:

Práticas pedagógicas na aprendizagem.

Tendo em conta de que têm pelo menos dois anos de Universidade, gostava de ouvir as vossas opiniões sobre as **práticas pedagógicas que consideram mais eficazes** para a aprendizagem

Quanto ao **tipo de aulas**;

Quanto aos **conteúdos**;

Quanto aos **métodos de avaliação** de conhecimentos.

Gostaria de saber **o que significa** para vocês **“aprendizagem”**.

Aprendizagem de quê?

Aprendizagem para quê?

Essas práticas, que consideram “mais eficazes” na vossa opinião, **são comuns**, pouco frequentes, pontuais, ou inexistentes no vosso currículo escolar?

Se não são comuns, a que acham que se deve essa situação?

Como avaliam a vossa **própria experiência** em termos destas práticas pedagógicas (mesmo de outras experiências fora da universidade)?

Contacto com a investigação científica

Referindo-nos ao vosso passado, gostava que me descrevessem o vosso **contacto com a investigação científica** (todo o tipo de investigação científica):

Onde (Na universidade ou fora)?

Quando (Antes, durante o curso)?

Como (Docentes ou outros professores, amigos, família, iniciativa própria (net, p.ex.)?)

Em que áreas (estudo ou outras)?

Conceito de investigação

Se tivessem que **definir investigação**, como o fariam?

Podem dar-me **exemplos** de investigações que conhecem?

De que tipo é (fundamental, aplicada?)

Relevância da **existência de investigação** para a **escolha do curso**

Quando escolheram a Universidade, ou o Curso, a frequentar tiveram em conta de alguma forma a investigação aí desenvolvida?

A investigação foi (ou não foi) um critério considerado na opção do curso superior?

Porquê? Quais eram os seus objetivos? Projetos profissionais, um melhor tipo de ensino?

Consciência da existência da investigação (*awareness*)

Atualmente em que medida sabem da investigação que é realizada na vossa Escola/ISCTE-IUL?

Conhecem estruturas de investigação da ECSH, ou outras, no ISCTE-IUL (nomes de centros, de investigadores, de publicações)?

Onde obtiveram esse conhecimento? (cartazes, anúncios de conferências, colegas, contactos com investigadores)

Já assistiram a apresentações de resultados de investigações (colóquios, seminários, doutoramentos,...)?

Participação na investigação científica

Já desenvolveu, ou já participou, em alguma forma de investigação?

Onde e quando? (no âmbito de alguma disciplina ou outro trabalho académico? Individualmente? Como tarefeiro?)

Tipo de trabalho realizado?

Já participou/colaborou de alguma forma em alguma das estruturas de investigação da Escola/ISCTE?

Onde e quando?

Tipo de trabalho realizado?

Investigação dos docentes

Que conhecimento têm da atividade de investigação desenvolvida pelos vossos docentes?

Como vêem o facto de um professor integrar no ensino a sua própria experiência de investigação?

Que vantagens e desvantagens têm os estudantes da prática da investigação pelos docentes?

Motivação para a investigação

No vosso caso estão interessados, motivados para "conhecer"/"entrar" na investigação da vossa área de estudo?

Qual a perceção que têm da motivação dos vossos colegas?

Razões da motivação/não motivação.

Importância da investigação no processo de aprendizagem

Em que medida as vossas experiências de contacto com a investigação contribuíram para o vosso processo de aprendizagem?

Quais as vantagens e desvantagens que vos trouxe este contacto?

Qual poderá ser a utilidade do vosso contacto com a investigação para a vossa formação profissional?

Os vossos projetos de futuro incluem a investigação como projeto profissional?

Pertinência da relação ensino/investigação

Do vosso ponto de vista consideram que a investigação deve ter um lugar central no ensino universitário?

É importante, ou não, o papel da investigação na aprendizagem? Porquê

Consideram que o ensino de psicologia/antropologia/economia, tal como está organizado, promove o interesse e motivação dos estudantes para a investigação?

A relação com a investigação deve resultar de uma aprendizagem "progressiva" ao longo dos ciclos de formação (1º, 2º, e 3º) ou deve ser descontínua entre uma formação profissional (1º e 2º ciclo) e o 3º ciclo?

O que poderia ainda ser feito?

Melhorias/ Propostas para potenciar a Integração I&E.

O que pensam que poderia ser feito ao nível da Licenciatura para potenciar a integração I&E?

4. MODERADOR [Finalização]:

Estamos mesmo a chegar ao fim, existe alguma coisa que alguém quer acrescentar antes de terminarmos? Esquecemo-nos de alguma coisa que considerem importante?

GUIÃO DE ENTREVISTA PARA CONDUÇÃO DO GRUPO FOCAL 2º CICLO

Nº PARTICIPANTES (mín. =4; máx. = 8)	
LOCALIZAÇÃO	
DATA	
HORA DE INÍCIO	
HORA DE TÉRMINO	
TEMPO TOTAL ESTIMADO	120 Minutos

1. MODERADOR [APRESENTAÇÃO]:

Bom dia/ boa tarde a tod@s.

Aproveito, desde já, para vos dar as boas-vindas e agradecer a vossa presença nesta sessão de grupo.

O meu nome é _____. Como referimos no convite que vos foi endereçado a realização deste grupo focal tem por objetivo recolher as vossas opiniões e perceções sobre a relação entre ensino e investigação aqui no ISCTE-IUL.

Gostava que pensassem nesta sessão como uma conversa de grupo. Quero com isto dizer que o objetivo desta sessão é que todos tenham a oportunidade de falar e de partilhar com o grupo as vossas opiniões.

Para que esta conversa seja agradável é importante que cada um de vós, enquanto elemento deste grupo, respeite as opiniões dos outros elementos, escutando-as com toda a atenção. Depois de escutarem e pensarem acerca da opinião que qualquer elemento tenha dado, é esperado que partilhem as vossas visões sobre o que foi dito e também as vossas opiniões pessoais sobre o tema, falando um de cada vez.

Gostava muito que colaborassem e participassem. Todas as opiniões são bem-vindas e aqui não há respostas certas ou erradas, todas as vossas opiniões são válidas e importantes, sintam-se, então, à vontade para partilhá-las com o grupo.

Como podem ver (indicar a localização do material de gravação), esta sessão de grupo vai ser filmada. É um procedimento normal que permite voltar a ouvir e a ver tudo o que foi dito ao longo da sessão. A gravação será apenas utilizada pela nossa equipa e os vossos nomes e identidade serão mantidos confidenciais. Após a transcrição das entrevistas as gravações serão destruídas.

Há alguma questão que queiram dizer antes de iniciarmos?

2. MODERADOR [QUESTÕES DE ABERTURA]:

Para nos conhecermos um pouco melhor vamos começar pelas apresentações.

Vou pedir-vos que se apresentem individualmente, dizendo (ver questões 1. a 7., em baixo).

Começo por me apresentar EU Sou (Nome, Formação)
Agora, peço a quem está à minha direita que continue...

As questões seguintes funcionam como orientadoras para as apresentações individuais dos participantes.

1. Como se chama?
2. Como é que prefere que o(a) trate?
3. Que idade tem?
4. Qual a sua nacionalidade?
5. Qual a sua situação profissional - atual?
6. Tem outras experiências profissionais anteriores?
7. Tem outras formações nesta ou outras áreas?

3. MODERADOR [QUESTÕES CHAVE]:

Práticas pedagógicas na aprendizagem

Tendo em conta de que têm pelo menos dois anos de Universidade, gostava de ouvir as vossas opiniões sobre as **práticas pedagógicas que consideram mais eficazes** para a aprendizagem

Quanto ao **tipo de aulas**;

Quanto aos **conteúdos**;

Quanto aos **métodos de avaliação** de conhecimentos.

Gostaria de saber **o que significa** para vocês **"aprendizagem"**.

Aprendizagem de quê?

Aprendizagem para quê?

Essas práticas, que consideram "mais eficazes" na vossa opinião, **são comuns**, pouco frequentes, pontuais, ou inexistentes no vosso currículo escolar?

Se não são comuns, a que acham que se deve essa situação?

Como avaliam a vossa **própria experiência** em termos destas práticas pedagógicas (mesmo de outras experiências fora da universidade)?

Contacto com a investigação científica

Referindo-nos ao vosso passado, gostava que me descrevessem o vosso **contacto com a investigação científica** (todo o tipo de investigação científica):

Onde (Na universidade ou fora)?

Quando (Antes, durante o curso)?

Como (Docentes ou outros professores, amigos, família, iniciativa própria (net, p.ex.)?)

Em que áreas (estudo ou outras)?

Conceito de investigação

Se tivessem que **definir investigação**, como o fariam?

Podem dar-me **exemplos** de investigações que conhecem?

De que tipo é (fundamental, aplicada?)

Relevância da **existência de investigação** para a **escolha do curso**

Quando escolheram a Universidade, ou o Curso, a frequentar tiveram em conta de alguma forma a investigação aí desenvolvida?

A investigação foi (ou não foi) um critério considerado na opção do curso superior?

Porquê? Quais eram os seus objetivos? Projetos profissionais, um melhor tipo de ensino?

Consciência da existência da investigação (*awareness*)

Atualmente em que medida sabem da investigação que é realizada na vossa Escola/ISCTE-IUL?

Conhecem estruturas de investigação da ECSH, ou outras, no ISCTE-IUL (nomes de centros, de investigadores, de publicações)?

Onde obtiveram esse conhecimento? (cartazes, anúncios de conferências, colegas, contactos com investigadores)

Já assistiram a apresentações de resultados de investigações (colóquios, seminários, doutoramentos,...)?

Participação na investigação científica

Já desenvolveu, ou já participou, em alguma forma de investigação?

Onde e quando? (no âmbito de alguma disciplina ou outro trabalho académico? Individualmente? Como tarefeiro?)

Tipo de trabalho realizado?

Já participou/colaborou de alguma forma em alguma das estruturas de investigação da Escola/ISCTE?

Onde e quando?

Tipo de trabalho realizado?

Investigação dos docentes

Que conhecimento têm da atividade de investigação desenvolvida pelos vossos docentes?

Como vêem o facto de um professor integrar no ensino a sua própria experiência de investigação?

Que vantagens e desvantagens têm os estudantes da prática da investigação pelos docentes?

Motivação para a investigação

No vosso caso estão interessados, motivados para "conhecer"/"entrar" na investigação da vossa área de estudo?

Qual a perceção que têm da motivação dos vossos colegas?

Razões da motivação/não motivação.

Importância da investigação no processo de aprendizagem

Em que medida as vossas experiências de contacto com a investigação contribuíram para o vosso processo de aprendizagem?

Quais as vantagens e desvantagens que vos trouxe este contacto?

Qual poderá ser a utilidade do vosso contacto com a investigação para a vossa formação profissional?

Os vossos projetos de futuro incluem a investigação como projeto profissional?

Pertinência da relação ensino/investigação

Do vosso ponto de vista consideram que a investigação deve ter um lugar central no ensino universitário?

É importante, ou não, o papel da investigação na aprendizagem? Porquê

Consideram que o ensino de psicologia/antropologia/economia, tal como está organizado, promove o interesse e motivação dos estudantes para a investigação?

A relação com a investigação deve resultar de uma aprendizagem "progressiva" ao longo dos ciclos de formação (1º, 2º, e 3º) ou deve ser descontínua entre uma formação profissional (1º e 2º ciclo) e o 3º ciclo?

O que poderia ainda ser feito?

Melhorias/ Propostas para potenciar a Integração I&E.

O que pensam que poderia ser feito ao nível da Licenciatura para potenciar a integração I&E?

4. MODERADOR [Finalização]:

Estamos mesmo a chegar ao fim, existe alguma coisa que alguém quer acrescentar antes de terminarmos? Esquecemo-nos de alguma coisa que considerem importante?

GUIÃO DE ENTREVISTA PARA CONDUÇÃO DO GRUPO FOCAL 3º CICLO

Nº PARTICIPANTES (mín. =4; máx. = 8)	
LOCALIZAÇÃO	
DATA	
HORA DE INÍCIO	
HORA DE TÉRMINO	
TEMPO TOTAL ESTIMADO	120 Minutos

1. MODERADOR [APRESENTAÇÃO]:

Bom dia/ boa tarde a tod@s.

Aproveito, desde já, para vos dar as boas-vindas e agradecer a vossa presença nesta sessão de grupo.

O meu nome é _____. Como referimos no convite que vos foi endereçado a realização deste grupo focal tem por objetivo recolher as vossas opiniões e perceções sobre a relação entre ensino e investigação aqui no ISCTE.

Gostava que pensassem nesta sessão como uma conversa de grupo. Quero com isto dizer que o objetivo desta sessão é que todos tenham a oportunidade de falar e de partilhar com o grupo as vossas opiniões.

Para que esta conversa seja agradável é importante que cada um de vós, enquanto elemento deste grupo, respeite as opiniões dos outros elementos, escutando-as com toda a atenção. Depois de escutarem e pensarem acerca da opinião que qualquer elemento tenha dado, é esperado que partilhem as vossas visões sobre o que foi dito e também as vossas opiniões pessoais sobre o tema, falando um de cada vez.

Gostava muito que colaborassem e participassem. Todas as opiniões são bem-vindas e aqui não há respostas certas ou erradas, todas as vossas opiniões são válidas e importantes, sintam-se, então, à vontade para partilhá-las com o grupo.

Como podem ver (indicar a localização do material de gravação), esta sessão de grupo vai ser filmada. É um procedimento normal que permite voltar a ouvir e a ver tudo o que foi dito ao longo da sessão. A gravação será apenas utilizada pela nossa equipa e os vossos nomes e identidade serão mantidos confidenciais. Após a transcrição das entrevistas as gravações serão destruídas.

Há alguma questão que queiram dizer antes de iniciarmos?

2. MODERADOR [QUESTÕES DE ABERTURA]

Para nos conhecermos um pouco melhor vamos começar pelas apresentações.

Vou pedir-vos que se apresentem individualmente, dizendo (ver questões 1 a 10, em baixo).

Começo por me apresentar EU Sou (Nome, Formação)

Agora, peço a quem está à minha direita que continue...

As questões seguintes funcionam como orientadoras para as apresentações individuais dos participantes.

1. Como se chama?
2. Como é que prefere que o(a) trate?
3. Que idade tem?
4. Qual a sua nacionalidade?
5. Qual a sua situação profissional - atual?
6. Tem outras experiências profissionais anteriores?
7. Tem outras formações, nesta ou outras áreas?
8. Qual a sua área disciplinar-curso frequentado?
9. A que Departamento/ Centro de Investigação estão associados?
10. Têm alguma experiência de docência?
 - a. Em que graus de ensino?
 - b. Há quanto tempo?
 - c. Têm alguma experiência de investigação?
 - d. Na universidade, ou noutro local?
 - e. Há quanto tempo?

3. MODERADOR [QUESTÕES CHAVE]:

Motivação para a investigação-profissão

Gostaria que partilhassem aqui entre todos o que levou cada um de vocês a inscrever-se no 3º ciclo.

Em que medida veem a investigação enquanto projeto profissional de carreira académica?

Em que medida veem a investigação como forma de aprofundar formação académica no âmbito de um projeto profissional extra académico?

Conceito de integração I&E

Gostava que me explicassem o que entendem por integração da investigação no ensino.

Experiência e Avaliação da integração I&E no 3º ciclo

Gostava que me falassem sobre como surgiu, ou desenvolveram os vossos projetos de doutoramento?

Em que medida acham que vosso projeto resulta da integração na investigação no ensino?

Tendo em conta a vossa experiência universitária, ao longo dos três ciclos, o que acham que potenciou/constituiu um obstáculo/foi relevante/irrelevante: Para a escolha do doutoramento? Para a construção do vosso projeto? Para o tipo de investigação que escolheram desenvolver?

Tendo em conta o que é a integração da investigação no ensino, como avaliam, deste ponto de vista, a vossa experiência do 1º ano do vosso doutoramento?

Experiência e Avaliação da integração I&E

Em que medida acham que as vossas experiências de contacto com a investigação, para além do desenvolvimento da vossa tese, contribuíram para o vosso processo de aprendizagem? Quais foram as vantagens que tiraram dessa experiência? E quais as desvantagens?

Como veem o facto de um professor integrar no ensino a sua própria experiência de investigação?

Que vantagens encontram?

Que desvantagens identificam?

Experiência e Avaliação da Integração I&E enquanto docente e investigador

Já tiveram oportunidade de integrar a investigação que se encontram a desenvolver no projeto de doutoramento em alguma experiência de ensino?

Quando?

Como?

Quais as vantagens desta experiência:

Para vocês próprios?

E para os alunos?

Na vossa opinião que fatores facilitaram /dificultaram essa experiência?

Tiveram algum tipo de apoio ou formação para vos facilitar essa experiência?

Se nenhuma, qual vos parece o interesse, duma formação para desenvolvimento de competências de integração da investigação no ensino, ao nível do 3º ciclo?

Melhorias/ Propostas para potenciar a Integração I&E

O que pensam que poderia ser feito ao nível de cada um dos ciclos para potenciar a integração I&E?

4. MODERADOR [Finalização]:

Estamos mesmo a chegar ao fim, existe alguma coisa que alguém quer acrescentar antes de terminarmos? Esquecemo-nos de alguma coisa que considerem importante?

ANEXO B – PERSPETIVAS DOS ESTUDANTES, ESTUDO QUANTITATIVO

LISTA DE CURSOS REPRESENTADOS

Cursos	N	Área disciplinar	ECSH		
Licenciatura em Antropologia	25		Antropologia		
Mestrado em Antropologia	13				
Mestrado em Estudos de Desenvolvimento	7				
Mestrado em Psicologia das Relações Interculturais	3		Psicologia		
Mestrado em Psicologia Social e da Saúde	2				
Mestrado em Psicologia Social e das Organizações	44				
Mestrado em Psicologia das Emoções	1				
Mestrado em Psicologia Comunitária e Proteção de Menores	33				
Licenciatura em Psicologia	48				
Mestrado em Sociologia	7				
Licenciatura em Sociologia	33				
Mestrado em Empreendedorismo e Estudos de Cultura	4				
Mestrado em Mercados de Arte	1			Ciências Sociais e Políticas	
História Moderna e Contemporânea	12				
Mestrado em História Moderna e Contemporânea	1				
Licenciatura em Serviço Social	34				
Mestrado em Serviço social	7				
Mestrado em Políticas Públicas	6				
Mestrado em Administração Escolar	6				
Mestrado em Educação e Sociedade	16				
Mestrado em Administração Pública	7				
Licenciatura em Ciência Política	26				
Mestrado em Ciência Política	4				
Mestrado em Estudos Africanos	3				
Mestrado em Economia Social e Solidária	22				
Mestrado em Economia e Políticas Públicas	8				
Licenciatura em Economia	22	Ciências do Trabalho e da Empresa	Economia		
Mestrado em Políticas de Desenvolvimento de Recursos Humanos	4				
Mestrado em Ciências do Trabalho e Relações Laborais	3				
Licenciatura em Gestão de Recursos Humanos	25				
MSc in Economics	8				
Mestrado em Economia Monetária e Financeira	32				
Licenciatura em Gestão	28				
Mestrado em Gestão	1				
Mestrado em Gestão de Serviços e da Tecnologia	1				
Licenciatura em Gestão de Marketing	35				
Mestrado em Marketing	1				
Licenciatura em Finanças e Contabilidade	59				
Mestrado em Finanças	3				
Mestrado em Contabilidade	6				
Mestrado em Direito das Empresas	10				
Mestrado em Comunicação, Cultura e Tecnologias de Informação	6			Tecnologias da Comunicação	
Mestrado em Gestão de Sistemas de Informação	1				
Mestrado em Software de Código Aberto	1				
Mestrado em Informática Aplicada à Sociedade de Informação e do Conhecimento	1				
Prog. Doutoral em CTI	1				
Licenciatura em Engenharia de Telecomunicações e Informática	20				
Mestrado em Engenharia de Telecomunicações e Informática	4				
Licenciatura em Engenharia Informática	25				
Licenciatura em Licenciatura em Informática e gestão de empresas	28				
Mestrado em Engenharia Informática (Multimédia)	2				
Mestrado Integrado em Arquitetura	35	Arquitetura e Urbanismo			
Mestrado em Estudos Urbanos	1				
Valores em Falta	21				
TOTAL	757				

QUESTIONÁRIO UTILIZADO

SECÇÃO I Escala de Atitudes face às práticas de integração I&E

Nesta parte do questionário, gostaríamos de conhecer a sua perceção sobre as práticas de integração da investigação no ensino que abaixo se descrevem.

Porque o que se entende por “investigação” pode ser variável em função das diversas áreas científicas e/ou disciplinares, pedimos-lhe que responda às seguintes questões tendo por base a **conceção de investigação da sua área disciplinar**.

1. De uma forma geral, em que medida é favorável à participação do(a)s estudantes do seu curso nas seguintes práticas de integração da investigação no ensino?
Assinale com um “X” a sua resposta utilizando a escala seguinte.

1	2	3	4	5	N/A
Nada favorável	Pouco favorável	Moderadamente favorável	Muito favorável	Extremamente favorável	Não se aplica ao meu curso

	1	2	3	4	5	N/A
1. Ouvir um(a) docente discutir o seu trabalho de investigação numa unidade curricular.						
2. Ouvir um(a) conferencista convidado(a) discutir o seu trabalho de investigação numa unidade curricular.						
3. Ouvir um(a) colega de um ciclo de estudos mais avançado (ex., doutoramento) discutir o seu trabalho de investigação numa unidade curricular.						
4. Ler um artigo científico ou relatório de investigação escrito por um(a) docente.						
5. Assistir a um seminário de pesquisa ou conferência (que não faz parte de uma unidade curricular).						
6. Assistir a uma <i>performance</i> artística ou exposição relacionada com a(s) sua(s) áreas de estudo.						
7. Realizar um projeto de investigação independente como parte integral ou parcial de uma unidade curricular.						
8. Colaborar pontualmente na realização de algumas tarefas de um projeto de investigação a decorrer num centro de investigação do ISCTE-IUL.						
9. Desempenhar o papel de participante num projeto de investigação conduzido por um(a) docente (ex., participar num estudo experimental, responder a um inquérito, ser entrevistado/a).						
10. Estar envolvido(a) em atividades práticas/trabalho de campo no âmbito de projetos de investigação.						
11. Contribuir para um projeto de consultoria.						
12. Contribuir para um <i>poster</i> ou apresentação oral numa conferência científica.						
13. Contribuir para um artigo/relatório científico ou outro tipo de produto resultante de investigação.						
14. Realizar trabalho administrativo/organizativo num centro de investigação do ISCTE-IUL.						
15. Desenvolver técnicas de investigação (ex., entrevistas, análise estatística ou de textos, competências de desenho, de trabalho de campo, de pesquisa em bases de dados ou arquivos).						
16. Realizar trabalhos de aplicação de técnicas e metodologias de investigação como parte da avaliação de uma unidade curricular.						
17. Analisar criticamente arte/artefactos, tais como imagens, desenhos, exposições, maquetes, ou protótipos produzidos por um(a) docente.						
18. Participar ou desenvolver exercícios de investigação sob a orientação ou tutoria de um(a) estudante de um ciclo de estudos mais avançado.						
19. Elaborar uma dissertação/ trabalho de projeto ou tese.						
20. Ser assistente de investigação num dos centros de investigação do ISCTE-IUL.						

SECÇÃO II Fontes de Informação Científica

2.1 Tem conhecimento da existência no ISCTE-IUL de: *Por favor, assinale com um "X" a sua resposta.*

	Sim	Não
1. Seminários de pesquisa/ conferências.		
2. Placards que publicitam oportunidades de investigação e de estudos pós-graduados.		
3. Centros de Investigação.		
4. Áreas dentro do ISCTE-IUL com reputação nacional/internacional em investigação.		
5. Posters/ exposições/ mostras de investigação dentro do ISCTE-IUL.		
6. Relatórios de investigação produzidos pelo ISCTE-IUL.		
7. Livros, artigos de revistas e outros tipos de produção (ex., imagens, desenhos, exposições, maquetes, ou protótipos) resultante da investigação conduzida no ISCTE-IUL.		

Escala de Participação nas práticas de integração I&E

2.2 Ao longo da sua formação académica no ISCTE-IUL com que frequência experienciou ou contactou com cada uma das seguintes atividades? *Assinale com um "X" a sua resposta utilizando a escala seguinte.*

1	2	3	4	5	N/A
Nunca	Poucas vezes	Ocasionalmente	Muitas vezes	Sempre	Não se aplica

	1	2	3	4	5	N/A
1. Ouvir um(a) docente discutir o seu trabalho de investigação numa unidade curricular.						
2. Ouvir um(a) conferencista convidado(a) discutir o seu trabalho de investigação numa unidade curricular.						
3. Ouvir um(a) colega de um ciclo de estudos mais avançado (ex., doutoramento) discutir o seu trabalho de investigação numa unidade curricular.						
4. Ler um artigo científico ou relatório de investigação escrito por um(a) docente.						
5. Assistir a um seminário de pesquisa ou conferência (que não faz parte de uma unidade curricular).						
6. Assistir a uma <i>performance</i> artística ou exposição relacionada com a(s) sua(s) áreas de estudo.						
7. Realizar um projeto de investigação independente como parte integral ou parcial de uma unidade curricular.						
8. Colaborar pontualmente na realização de algumas tarefas de um projeto de investigação a decorrer num centro de investigação do ISCTE-IUL.						
9. Desempenhar o papel de participante num projeto de investigação conduzido por um(a) docente (ex., participar num estudo experimental, responder a um inquérito, ser entrevistado/a).						
10. Estar envolvido(a) em atividades práticas/trabalho de campo no âmbito de projetos de investigação.						
11. Contribuir para um projeto de consultoria.						
12. Contribuir para um <i>poster</i> ou apresentação oral numa conferência científica.						
13. Contribuir para um artigo/relatório científico ou outro tipo de produto resultante de investigação.						
14. Realizar trabalho administrativo/organizativo num centro de investigação do ISCTE-IUL.						
15. Desenvolver técnicas de investigação (ex., entrevistas, análise estatística ou de textos, competências de desenho, de trabalho de campo, de pesquisa em bases de dados ou arquivos).						
16. Realizar trabalhos de aplicação de técnicas e metodologias de investigação como parte da avaliação de uma unidade curricular.						
17. Analisar criticamente arte/artefactos, tais como imagens, desenhos, exposições, maquetes, ou protótipos produzidos por um(a) docente.						
18. Participar ou desenvolver exercícios de investigação sob a orientação ou tutoria de um(a) estudante de um ciclo de estudos mais avançado.						

Outras atividades de investigação

2.3 a) Ao longo da sua formação académica no ISCTE-IUL experienciou ou contactou com alguma das seguintes atividades? Por favor, assinale com um "X" a sua resposta.

	Sim	Não
Elaborar uma dissertação/ trabalho de projeto ou tese.		
Ser assistente de investigação num dos centros de investigação do ISCTE-IUL.		

Centros de Investigação e proporção de docentes envolvidos em investigação

2.3 b) Se foi assistente de investigação, indique, por favor, o(s) centro(s) de investigação em que colaborou. Por favor, assinale com um "X" a sua resposta.

BRU-IUL, Business Research Unit	
CEI-IUL, Centro de Estudos Internacionais	
CEHC-IUL, Centro de Estudos de História Contemporânea	
CIES-IUL, Centro de Investigação e Estudos de Sociologia	
CIS-IUL, Centro de Investigação e de Intervenção Social	
CRIA-IUL, Pólo do Centro em Rede de Investigação em Antropologia	
DINAMIA'CET-IUL, Centro de Estudos sobre a Mudança Socioeconómica e o Território	
ISTAR, Information Sciences, Technologies and Architecture Research Center	

2.4 Qual julga ser a proporção aproximada do(a)s docentes da sua área de formação envolvido(a)s em atividades de investigação? Por favor, assinale com um "X" a sua resposta.

Nenhuma	1-20%	21-40%	41-60%	61-80%	81 -100%	Não sei
---------	-------	--------	--------	--------	----------	---------

SE ESCOLHEU A OPÇÃO "NENHUMA", PASSE PARA A SECÇÃO IV

SECÇÃO III

Atividades de Investigação dos docentes

3.1 Tem conhecimento do envolvimento do(a)s seus(suas) docentes em algumas das seguintes atividades de investigação? Por favor, assinale com um "X" a sua resposta.

	Sim	Não
Obter um grau académico baseado na investigação (mestrado ou doutoramento).		
Conduzir investigação pessoal não financiada.		
Conduzir investigação financiada.		
Escrever para publicação.		
Produzir trabalhos artísticos que incorporam investigação original.		
Supervisionar estudantes em investigação.		
Supervisionar assistentes de investigação.		

Vantagens e Desvantagens

3.2 Indique em que medida concorda com cada uma das seguintes afirmações.

Assinale com um "X" a sua resposta utilizando a escala seguinte.

1	2	3	4	5	N/A
Discordo totalmente	Discordo em parte	Não concordo nem discordo	Concordo em parte	Concordo totalmente	Não se aplica

3.2.1. O facto de os meus(minhas) docentes estarem envolvido(a)s em atividades de investigação...	1	2	3	4	5	N/A
1. Melhorou a minha compreensão da matéria.						
2. Contribuiu para o desenvolvimento das minhas competências de investigação.						
3. Aumentou a minha consciência relativamente a questões metodológicas.						
4. Estimulou o meu interesse e entusiasmo pela matéria.						
5. Motivou-me a considerar prosseguir com os meus estudos pós-graduados na mesma área.						
6. Aumentou a minha consciência dos problemas com os quais o(a)s clientes de consultoria se deparam.						
7. Motivou-me a considerar uma carreira dentro de uma organização de consultoria.						
8. Promoveu as minhas competências pessoais.						
9. Promoveu as minhas competências profissionais e científicas.						
10. Ajudou-me a apreender a articulação entre diversas áreas de saber.						
11. Promoveu um maior conhecimento da investigação realizada pelo(a)s docentes, facilitando a escolha de orientadore(a)s no futuro						
12. Promoveu o desenvolvimento de espírito crítico e organização de ideias.						

3.2.2. O facto de os meus(minhas) docentes estarem envolvido(a)s em atividades de investigação IMPLICOU...	1	2	3	4	5	N/A
1. Falta de disponibilidade do(a)s docentes para me atender.						
2. Aparente falta de interesse do(a)s docentes em lecionar e promover a minha aprendizagem.						
3. Aparente falta de interesse do(a)s docentes em apoiar o meu bem-estar académico.						
4. Aparente incapacidade do(a)s docentes para explicar a matéria de uma forma que me permita compreender.						
5. Os seus interesses de investigação distorcerem o conteúdo lecionado.						
6. que as unidade curriculares tivessem pouca diversidade temática porque o(a)s docentes se focaram em exclusivo no seu tema de investigação.						
7. Excessiva incidência das aulas sobre aspetos metodológicos da investigação.						
8. Inadequação do tema das investigações aos conteúdos das unidades curriculares.						

ESTRUTURAS FATORIAIS

Estrutura fatorial das Atitudes face às práticas de integração I&E

	Fator		
	1	2	3
1. Participação em investigação			
8. Colaborar pontualmente na realização de algumas tarefas de um projeto de investigação a decorrer num centro de investigação do ISCTE-IUL.	0,773	0,068	-0,093
10. Estar envolvido(a) em atividades práticas/trabalho de campo no âmbito de projetos de investigação.	0,713	0,133	-0,006
12. Contribuir para um poster ou apresentação oral numa conferência científica.	0,676	-0,175	0,150
13. Contribuir para um artigo/relatório científico ou outro tipo de produto resultante de investigação.	0,660	-0,064	0,208
7. Realizar um projeto de investigação independente como parte integral ou parcial de uma unidade curricular.	0,605	0,159	-0,060
11. Contribuir para um projeto de consultoria.	0,542	-0,053	0,051
18. Participar em ou desenvolver exercícios de investigação sob a orientação ou tutoria de um(a) estudante de um ciclo de estudos mais avançado.	0,451	0,063	0,191
2. Audiência			
2. Ouvir um(a) conferencista convidado(a) discutir o seu trabalho de investigação numa unidade curricular.	0,117	0,789	-0,039
3. Ouvir um(a) colega de um ciclo de estudos mais avançado (ex., doutoramento) discutir o seu trabalho de investigação numa unidade curricular.	0,009	0,774	0,125
1. Ouvir um(a) docente discutir o seu trabalho de investigação numa unidade curricular.	-0,014	0,680	0,136
3. Treino de técnicas de investigação			
16. Realizar trabalhos de aplicação de técnicas e metodologias de investigação como parte da avaliação de uma unidade curricular.	0,146	0,005	0,664
15. Desenvolver técnicas de investigação (ex., entrevistas, análise estatística ou de textos, competências de desenho, de trabalho de campo, de pesquisa em bases de dados ou arquivos).	0,158	-0,051	0,587
4. Ler um artigo científico ou relatório de investigação escrito por um(a) docente.	-0,075	0,120	0,565
19. Elaborar uma dissertação/ trabalho de projeto ou tese.	0,069	0,113	0,559

Alfa **0,86** **0,84** **0,75**Variância explicada **51%**

Matriz de correlações	1	2	3
1	1		
2	0,346	1	
3	0,672	0,457	1

Estrutura fatorial da frequência de contacto com as práticas de integração I&E

	Fator		
	1	2	3
1. Participação em investigação			
13. Contribuir para um artigo/relatório científico ou outro tipo de produto resultante de investigação.	0,834	-0,21	0,029
12. Contribuir para um poster ou apresentação oral numa conferência científica.	0,747	0,111	-0,024
11. Contribuir para um projeto de consultoria.	0,727	-0,063	-0,026
18. Participar em ou desenvolver exercícios de investigação sob a orientação ou tutoria de um(a) estudante de um ciclo de estudos mais avançado.	0,592	0,096	0,052
10. Estar envolvido(a) em atividades práticas/trabalho de campo no âmbito de projetos de investigação.	0,520	0,043	0,281
2. Audiência			
2. Ouvir um(a) conferencista convidado(a) discutir o seu trabalho de investigação numa unidade curricular.	0,009	0,787	-0,030
3. Ouvir um(a) colega de um ciclo de estudos mais avançado (ex., doutoramento) discutir o seu trabalho de investigação numa unidade curricular.	0,241	0,717	-0,086
1. Ouvir um(a) docente discutir o seu trabalho de investigação numa unidade curricular.	-0,083	0,673	0,248
3. Treino de técnicas de investigação			
15. Desenvolver técnicas de investigação (ex., entrevistas, análise estatística ou de textos, competências de desenho, de trabalho de campo, de pesquisa em bases de dados ou arquivos).	0,166	-0,096	0,761
16. Realizar trabalhos de aplicação de técnicas e metodologias de investigação como parte da avaliação de uma unidade curricular.	0,057	-0,007	0,750
4. Ler um artigo científico ou relatório de investigação escrito por um(a) docente.	-0,082	0,247	0,520

Alfa **0,84 0,80 0,75**

Variância explicada **57%**

Matriz de correlações	1	2	3
1	1		
2	0,342	1	
3	0,421	0,435	1

Estrutura fatorial das vantagens e desvantagens do envolvimento dos docentes em investigação

	Fator		
	1	2	3
1. Vantagens para o conhecimento			
2. Contribuiu para o desenvolvimento das minhas competências de investigação.	0,900	0,026	-0,139
3. Aumentou a minha consciência relativamente a questões metodológicas.	0,841	0,003	-0,076
9. Promoveu as minhas competências profissionais e científicas.	0,787	0,083	0,121
1. Melhorou a minha compreensão da matéria.	0,731	-0,004	0,114
10. Ajudou-me a apreender a articulação entre diversas áreas de saber.	0,723	-0,077	-0,020
12. Promoveu o desenvolvimento de espírito crítico e organização de ideias.	0,699	-0,080	0,111
11. Promoveu um maior conhecimento da investigação realizada pelo(a)s docentes, facilitando a escolha de orientadore(a)s no futuro	0,671	0,045	0,216
8. Promoveu as minhas competências pessoais.	0,659	-0,007	0,103
4. Estimulou o meu interesse e entusiasmo pela matéria.	0,503	-0,110	0,273
2. Desvantagens			
3. Aparente falta de interesse do(a)s docentes em apoiar o meu bem-estar académico.	-0,161	0,819	0,129
6. Que as unidades curriculares tivessem pouca diversidade temática porque o(a)s docentes se focaram em exclusivo no seu tema de investigação.	0,176	0,805	-0,124
2. Aparente falta de interesse do(a)s docentes em lecionar e promover a minha aprendizagem.	-0,167	0,793	0,118
8. Inadequação do tema das investigações aos conteúdos das unidades curriculares.	-0,014	0,783	0,009
4. Aparente incapacidade do(a)s docentes para explicar a matéria de uma forma que me permita compreender.	-0,143	0,762	0,064
5. Os seus interesses de investigação distorcerem o conteúdo lecionado.	0,145	0,709	-0,096
7. Excessiva incidência das aulas sobre aspetos metodológicos da investigação.	0,021	0,707	-0,062
1. Falta de disponibilidade do(a)s docentes para me atender.	0,000	0,631	0,037
3. Vantagens motivacionais			
7. Motivou-me a considerar uma carreira dentro de uma organização de consultoria.	0,030	0,077	0,643
6. Aumentou a minha consciência dos problemas com os quais o(a)s clientes de consultoria se deparam.	0,136	-0,062	0,627
5. Motivou-me a considerar prosseguir com os meus estudos pós-graduados na mesma área.	0,244	-0,104	0,509

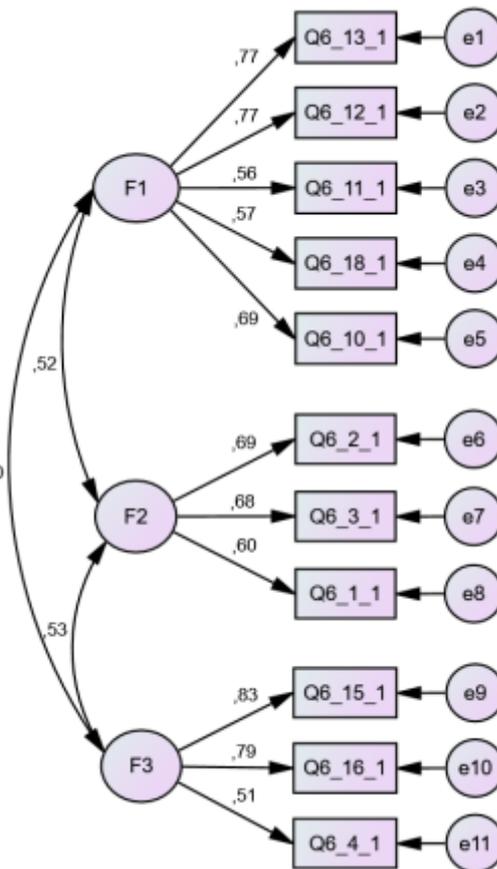
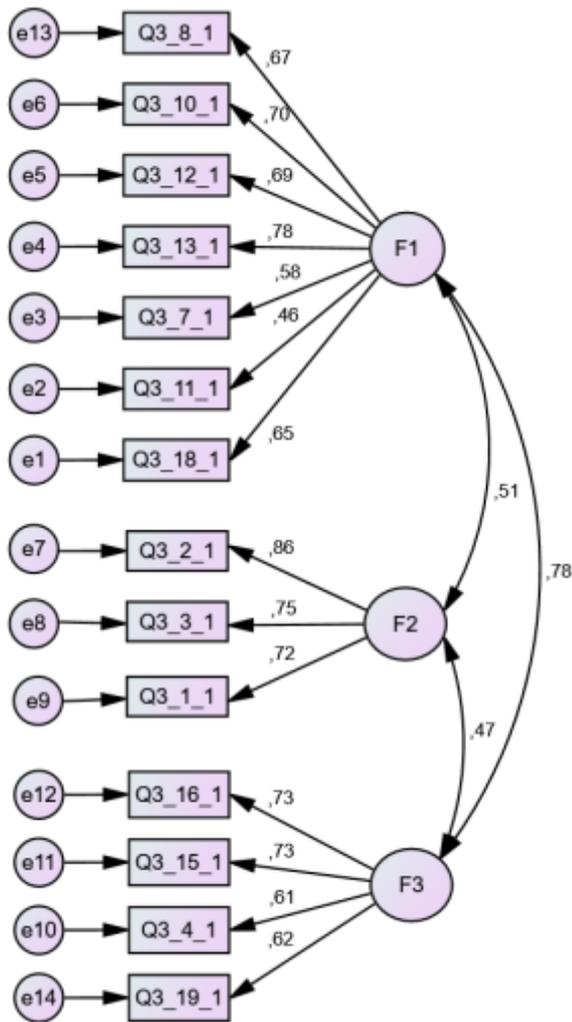
Alfa **0,93** **0,90** **0,72**Variância explicada **62%**

Matriz de correlações			
	1	2	3
1	1		
2	-0,230	1	
3	0,524	-0,108	1

MODELOS FINAIS DAS ANÁLISES FATORIAIS CONFIRMATÓRIAS

Modelo de Medida das Atitudes face às práticas de integração I&E

Modelo de Medida da Frequência de Contacto com as práticas de integração I&E



Em ambos os modelos são apresentadas estimativas estandardizadas

VERSÃO FINAL DO INSTRUMENTO DE MONITORIZAÇÃO

Escala de Atitudes dos Estudantes Face às Práticas de Integração I&E

De uma forma geral, em que medida é favorável à participação do(a)s estudantes do seu curso nas seguintes práticas de integração da investigação no ensino? Assinale com um "X" a sua resposta utilizando a escala seguinte.

1	2	3	4	5	N/A
Nada favorável	Pouco favorável	Moderadamente favorável	Muito favorável	Extremamente favorável	Não se aplica ao meu curso

	1	2	3	4	5	N/A
1. Ouvir um(a) docente discutir o seu trabalho de investigação numa unidade curricular.						
2. Ouvir um(a) conferencista convidado(a) discutir o seu trabalho de investigação numa unidade curricular.						
3. Ouvir um(a) colega de um ciclo de estudos mais avançado (ex., doutoramento) discutir o seu trabalho de investigação numa unidade curricular.						
4. Ler um artigo científico ou relatório de investigação escrito por um(a) docente.						
5. Realizar um projeto de investigação independente como parte integral ou parcial de uma unidade curricular.						
6. Colaborar pontualmente na realização de algumas tarefas de um projeto de investigação a decorrer num centro de investigação da Universidade.						
7. Estar envolvido(a) em atividades práticas/trabalho de campo no âmbito de projetos de investigação.						
8. Contribuir para um projeto de consultoria.						
9. Contribuir para um <i>poster</i> ou apresentação oral numa conferência científica.						
10. Contribuir para um artigo/relatório científico ou outro tipo de produto resultante de investigação.						
11. Desenvolver técnicas de investigação (ex., entrevistas, análise estatística ou de textos, competências de desenho, de trabalho de campo, de pesquisa em bases de dados ou arquivos).						
12. Realizar trabalhos de aplicação de técnicas e metodologias de investigação como parte da avaliação de uma unidade curricular.						
13. Participar ou desenvolver exercícios de investigação sob a orientação ou tutoria de um(a) estudante de um ciclo de estudos mais avançado.						
14. Elaborar uma dissertação/ trabalho de projeto ou tese.						

Escala de Frequência de Participação dos Estudantes nas Práticas de Integração I&E

Ao longo da sua formação académica na Universidade com que frequência experienciou ou contactou com cada uma das seguintes atividades? Assinale com um “X” a sua resposta utilizando a escala seguinte.

1	2	3	4	5	N/A
Nunca	Poucas vezes	Ocasionalmente	Muitas vezes	Sempre	Não se aplica

	1	2	3	4	5	N/A
1. Ouvir um(a) docente discutir o seu trabalho de investigação numa unidade curricular.						
2. Ouvir um(a) conferencista convidado(a) discutir o seu trabalho de investigação numa unidade curricular.						
3. Ouvir um(a) colega de um ciclo de estudos mais avançado (ex., doutoramento) discutir o seu trabalho de investigação numa unidade curricular.						
4. Ler um artigo científico ou relatório de investigação escrito por um(a) docente.						
5. Estar envolvido(a) em atividades práticas/trabalho de campo no âmbito de projetos de investigação.						
6. Contribuir para um projeto de consultoria.						
7. Contribuir para um <i>poster</i> ou apresentação oral numa conferência científica.						
8. Contribuir para um artigo/relatório científico ou outro tipo de produto resultante de investigação.						
9. Desenvolver técnicas de investigação (ex., entrevistas, análise estatística ou de textos, competências de desenho, de trabalho de campo, de pesquisa em bases de dados ou arquivos).						
10. Realizar trabalhos de aplicação de técnicas e metodologias de investigação como parte da avaliação de uma unidade curricular.						
11. Participar ou desenvolver exercícios de investigação sob a orientação ou tutoria de um(a) estudante de um ciclo de estudos mais avançado.						

ANEXO C – PERSPETIVAS DOS DOCENTES, ESTUDO QUALITATIVO

GUIÃO PARA GRUPO FOCAL COM DIRETORES DE UNIDADES ORGÂNICAS

1. Introdução

Agradecimento aos participantes, enfatizando a importância da sua participação

Bom dia/boa tarde e sejam bem-vindo/as. Muito obrigada desde já pela vossa participação.”

Apresentação das moderadoras da sessão e dos objetivos do grupo focal

O meu nome é _____ e quem me vai assistir a moderação deste grupo focal é _____. Estamos a conduzir este grupo focal no âmbito do Projeto Integra I&E. Como deve ser do vosso conhecimento, este projeto está a decorrer na Escola de Ciências Sociais e Humanas. Trata-se de um projeto de investigação-ação que tem como objetivo geral a promoção da integração entre investigação e ensino (I&E) na Escola de Ciências Sociais e Humanas.

Para alcançar este objetivo, foram estipuladas várias linhas de pesquisa, sendo que a segunda linha de pesquisa centra-se em determinar as perceções e práticas do corpo docente/investigadores da ECSH sobre a integração entre investigação e ensino.

Esclarecimento do principal tópico a abordar durante o grupo focal: a promoção da integração I&E

O problema da integração da investigação no ensino pode ser abordado ao nível das Unidades Curriculares e respetivas práticas pedagógicas, ao nível dos Cursos e respetivo funcionamento e estrutura curricular, mas também ao nível dos Departamentos/Centros de Investigação e da sua política e estratégia de gestão.

O convite que vos foi lançado foi precisamente no âmbito desta última abordagem. Por isso, gostaria de vos pedir que, enquanto diretores das unidades orgânicas que dirigem, partilhassem e discutissem as vossas reflexões sobre o tema da integração da investigação no ensino ao nível da política, funcionamento e estratégia de gestão da unidade orgânica que cada um coordena.

2. Apresentação das regras de participação no grupo focal

Irei colocar algumas questões sobre as quais já tiveram a oportunidade de refletir antecipadamente. Pretende-se que neste espaço possam partilhar e discutir, uns com os outros, as vossas reflexões e experiências sobre os tópicos que irei levantar. Por isso, se considerarem importante podem ir acrescentando algo ao que

outra pessoa mencionar. Só vos pedia o favor de não falarem ao mesmo tempo que a outra pessoa, para conseguirmos recolher a informação de uma forma clara.

O meu papel enquanto moderadora será apenas o de levantar questões para debate, clarificar ideias e gerir o grau de participação de forma a garantir que, nas próximas 2 horas, vos iremos ouvir a todo/as sobre todas as questões.

Como já foram informados, para facilitar o processo de análise de dados, a discussão será gravada em áudio e em vídeo. Após a transcrição comprometemo-nos a destruir o suporte áudio e vídeo.

Antes de começarmos, pedia-vos o favor de assinarem esta folha, indicando que tomaram conhecimento destas condições e que desligassem os vossos telemóveis.

3. Questões Centrais

Partindo da experiência pessoal, de cada um, enquanto Diretor/a de Departamento ou Centro de Investigação...

QUESTÃO	MODERADORES
1. O que vos sugere a ideia de integração da investigação no ensino ao nível de um departamento ou centro de investigação?	Como definem?
2. Em que medida é que a integração da investigação no ensino faz ou tem feito parte da orientação estratégica da unidade orgânica que coordenam? 2.1. Como é que isso tem sido concretizado? 2.2. Em que medida é que a natureza das áreas disciplinares que caracterizam as unidades orgânicas que dirigem influencia o processo de integração da investigação no ensino?	Tem ou não tem sido considerada? Exemplos? Especificidades disciplinares nas conceções de investigação, ensino, relação com mercado de trabalho?
3. Que fatores têm facilitado ou dificultado a integração da investigação no ensino ao nível da unidade orgânica que coordenam?	Como? Porquê?
4. Quais as consequências da integração da investigação no ensino ao nível das unidades orgânicas que dirigem, para o ensino e/ou investigação? Quais os benefícios e problemas encontrados?	
5. O que pensam que poderia ser feito para melhor promover a integração da investigação no ensino ao nível da unidade orgânica que coordenam?	Exemplos de medidas a nível da unidade? Do ISCTE?

4. Conclusão

Existe algo que pensam que não foi questionado ou mencionado e que acham que seja relevante explorar nesta discussão? (...)

Finalmente, pedia-vos para preencherem o questionário sociodemográfico.

Agradecer participação e lembrar utilização dos dados recolhidos.

GUIÃO PARA GRUPO FOCAL COM DIRETORES DE CURSOS

1. Introdução

Agradecimento aos participantes, enfatizando a importância da sua participação

Bom dia/boa tarde e sejam bem-vindo/as. Muito obrigada desde já pela vossa participação.

Apresentação das moderadoras da sessão e dos objetivos do grupo focal

O meu nome é _____ e quem me vai assistir a moderação deste grupo focal é _____. Estamos a conduzir este grupo focal no âmbito do Projeto Integra I&E. Como deve ser do vosso conhecimento, este projeto está a decorrer na Escola de Ciências Sociais e Humanas. Trata-se de um projeto de investigação-ação que tem como objetivo geral a promoção da integração entre investigação e ensino (I&E) na Escola de Ciências Sociais e Humanas.

Para alcançar este objetivo, foram estipuladas várias linhas de pesquisa, sendo que a segunda linha de pesquisa centra-se em determinar as perceções e práticas do corpo docente/investigadores da ECSH sobre a integração entre investigação e ensino.

Esclarecimento do principal tópico a abordar durante o grupo focal: a promoção da integração I&E

O problema da integração da investigação no ensino pode ser abordado ao nível das Unidades Curriculares e respetivas práticas pedagógicas, ao nível dos Departamentos/Centros de Investigação e da sua política e estratégia de gestão, mas também ao nível dos Cursos e respetivo funcionamento e estrutura curricular.

O convite que vos foi lançado foi precisamente no âmbito desta última abordagem. Por isso, gostaria de vos pedir que, enquanto diretores dos cursos que dirigem, partilhassem e discutissem as vossas reflexões sobre o tema da integração da investigação no ensino ao nível do funcionamento e estrutura curricular que cada um coordena.

2. Apresentação das regras de participação no grupo focal

Irei colocar algumas questões sobre as quais já tiveram a oportunidade de refletir antecipadamente. Pretende-se que neste espaço possam partilhar e discutir, uns com os outros, as vossas reflexões e experiências sobre os tópicos que irei levantar. Por isso, se considerarem importante podem ir acrescentando algo ao que

outra pessoa mencionar. Só vos pedia o favor de não falarem ao mesmo tempo que a outra pessoa, para conseguirmos recolher a informação de uma forma clara.

O meu papel enquanto moderadora será apenas o de levantar questões para debate, clarificar ideias e gerir o grau de participação de forma a garantir que, nas próximas 2 horas, vos iremos ouvir a todo/as sobre todas as questões.

Como já foram informados, para facilitar o processo de análise de dados, a discussão será gravada em áudio e em vídeo. Após a transcrição comprometemo-nos a destruir o suporte áudio e vídeo.

Antes de começarmos, pedia-vos o favor de assinarem esta folha, indicando que tomaram conhecimento destas condições e que desligassem os vossos telemóveis.

3. Questões Centrais

Partindo da experiência pessoal, de cada um, enquanto Diretor/a de um curso do 1º/2º/3º ciclo...

QUESTÃO	MODERADORES
1. O que vos sugere a ideia de integração da investigação no ensino ao nível de um curso de 1º/2º/3º ciclo?	Como definem?
2. Em que medida é que a integração da investigação no ensino faz ou tem feito parte dos objetivos, estrutura curricular e funcionamento do curso que coordena? Como é que isso tem sido concretizado?	Tem ou não tem sido considerada? Exemplos? Especificidades disciplinares nas conceções de investigação, ensino, relação com mercado de trabalho?
3. Quais as consequências da integração da investigação no ensino ao nível do curso que dirigem, para o ensino e/ou investigação? Quais os benefícios e problemas encontrados?	
4. Que fatores têm facilitado ou dificultado a integração da investigação no ensino ao nível do curso que coordenam?	Como? Porquê?
5. O que pensam que poderia ser feito para melhor promover a integração da investigação no ensino ao nível do curso que coordenam?	Exemplos de medidas a nível do curso 1º/2º/3º ciclo? Do ISCTE?

4. Conclusão

Existe algo que pensam que não foi questionado ou mencionado e que acham que seja relevante explorar nesta discussão? (...)

Finalmente, pedia-vos para preencherem o questionário sociodemográfico.

Agradecer participação e lembrar utilização dos dados recolhidos

GUIÃO PARA GRUPO FOCAL COM DOCENTES/INVESTIGADORES

1. Introdução

Agradecimento aos participantes, enfatizando a importância da sua participação

Bom dia/boa tarde e sejam bem-vindo/as. Muito obrigada desde já pela vossa participação.

Apresentação das moderadoras da sessão e dos objetivos do grupo focal

O meu nome é _____ e quem me vai assistir a moderação deste grupo focal é _____. Estamos a conduzir este grupo focal no âmbito do Projeto Integra I&E. Como deve ser do vosso conhecimento, este projeto está a decorrer na Escola de Ciências Sociais e Humanas. Trata-se de um projeto de investigação-ação que tem como objetivo geral a promoção da integração entre investigação e ensino (I&E) na Escola de Ciências Sociais e Humanas.

Para alcançar este objetivo, foram estipuladas várias linhas de pesquisa, sendo que a segunda linha de pesquisa centra-se em determinar as perceções e práticas do corpo docente/investigadores da ECSH sobre a integração entre investigação e ensino.

Esclarecimento do principal tópico a abordar durante o grupo focal: a promoção da integração I&E

O problema da integração da investigação no ensino pode ser abordado ao nível dos Departamentos/Centros de Investigação e da sua política e estratégia de gestão, ao nível dos Cursos e respetivo funcionamento e estrutura curricular, mas também ao nível das Unidades Curriculares e respetivas práticas pedagógicas.

O convite que vos foi lançado foi precisamente no âmbito desta última abordagem. Por isso, gostaria de vos pedir que, enquanto docentes/investigadores, partilhassem e discutissem as vossas reflexões sobre o tema da integração da investigação no ensino ao nível do funcionamento das unidades curriculares que lecionam.

2. Apresentação das regras de participação no grupo focal

Irei colocar algumas questões sobre as quais já tiveram a oportunidade de refletir antecipadamente. Pretende-se que neste espaço possam partilhar e discutir, uns com os outros, as vossas reflexões e experiências sobre os tópicos que irei levantar. Por isso, se considerarem importante podem ir acrescentando algo ao que

outra pessoa mencionar. Só vos pedia o favor de não falarem ao mesmo tempo que a outra pessoa, para conseguirmos recolher a informação de uma forma clara.

O meu papel enquanto moderadora será apenas o de levantar questões para debate, clarificar ideias e gerir o grau de participação de forma a garantir que, nas próximas 2 horas, vos iremos ouvir a todo/as sobre todas as questões.

Como já foram informados, para facilitar o processo de análise de dados, a discussão será gravada em áudio e em vídeo. Após a transcrição comprometemo-nos a destruir o suporte áudio e vídeo.

Antes de começarmos, pedia-vos o favor de assinarem esta folha, indicando que tomaram conhecimento destas condições e que desligassem os vossos telemóveis.

3. Questões Centrais

Partindo da experiência pessoal, de cada um, enquanto docente/investigador(a)...

QUESTÃO	MODERADORES
1. O que vos sugere a ideia de integração da investigação no ensino ao nível das Unidades Curriculares (UCs)?	Como definem?
2. Em que medida é que têm procurado integrar a investigação nas Unidades Curriculares que lecionam/lecionaram no ISCTE? 2.1. Porque é que têm procurado integrar a investigação nas UCs que lecionam/lecionaram?	Tem ou não tem sido considerada? Exemplos? Motivos?
3. Quais as vantagens e/ou desvantagens da integração da investigação nas UCs que lecionam?	
4. Que fatores têm facilitado ou dificultado a integração da investigação no ensino ao nível das UCs que lecionam? 4.1. Em que medida é que a natureza das UCs que lecionam influencia o grau e a forma como integram a investigação no ensino?	Como? Porquê?
5. O que pensam que poderia ser feito para melhor promover a integração da investigação no ensino ao nível das UCs? E a nível institucional?	Exemplos de medidas a nível das UCs? Do ISCTE?

4. Conclusão

Existe algo que pensam que não foi questionado ou mencionado e que acham que seja relevante explorar nesta discussão? (...)

Finalmente, pedia-vos para preencherem o questionário sociodemográfico.

Agradecer participação e relembrar utilização dos dados recolhidos.

QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO

1) Diretores de departamentos/centros de investigação

Para poder caracterizar a amostra deste grupo focal, gostaríamos que nos fornecesse alguns dados sociodemográficos e relacionados com a sua experiência profissional:

A. Dados Sociodemográficos

1. Sexo: Homem Mulher

2. Idade: _____

3. Nacionalidade: _____

4. Área disciplinar de formação:

- Antropologia
 Psicologia
 Economia
 Outra: _____

5. Categoria profissional: _____

B. Experiência de Gestão Académica

1. Qual é a unidade orgânica que dirige?

- Departamento de Antropologia
 Departamento de Economia Política
 Departamento de Psicologia Social e das Organizações
 CRIA-IUL, Pólo do Centro em Rede de Investigação em Antropologia
 DINAMIA/CET-IUL, Centro de Estudos sobre a Mudança Socioeconómica e o Território
 CIS-IUL, Centro de investigação e de Intervenção Social
 ESCH, Escola de Ciências Sociais e Humanas

2. Há quanto tempo dirige esta unidade orgânica? _____

3. Qual é a sua experiência passada de direcção de outras unidades orgânicas no ISCTE-IUL?

B. Experiência de Docência

1. Em média, quantas unidades curriculares lecciona durante um ano lectivo? _____

2. Em média, quantas unidades curriculares coordena durante um ano lectivo? _____

3. Em média, qual é a sua carga de horas de contacto semestral? _____

4. Quantos anos de experiência de docência possui? _____

C. Experiência de Investigação

1. Quantos anos de experiência de investigação possui? _____

2. Em quantos projectos de investigação participou enquanto coordenador(a)? _____

3. Em quantos projectos de investigação participou enquanto investigador(a)? _____

2) Diretores de cursos

Para poder caracterizar a amostra deste grupo focal, gostaríamos que nos fornecesse alguns dados sociodemográficos e relacionados com a sua experiência profissional:

A. Dados Sociodemográficos

1. Sexo: Homem Mulher

2. Idade: _____

3. Nacionalidade: _____

4. Área disciplinar de formação:

Antropologia

Psicologia

Economia

Outra: _____

5. Categoria profissional: _____

B. Experiência de Gestão Académica

1. Qual é o curso que dirige? _____

2. Há quanto tempo dirige esse curso? _____

3. Qual é a sua experiência passada de direcção de cursos no ISCTE-IUL?

C. Experiência de Docência

1. Qual é o departamento onde exerce as suas funções?

Departamento de Antropologia

Departamento de Economia Política

Departamento de Psicologia Social e das Organizações

2. Em média, quantas unidades curriculares lecciona durante um ano lectivo? _____

3. Em média, quantas unidades curriculares coordena durante um ano lectivo? _____

4. Em média, qual é a sua carga de horas de contacto semestral? _____

5. Quantos anos de experiência de docência possui? _____

D. Experiência de Investigação

1. Qual é o centro de investigação ao qual pertence?

CRIA-IUL, Pólo do Centro em Rede de Investigação em Antropologia

DINAMIA/CET-IUL, Centro de Estudos sobre a Mudança Socioeconómica e o Território

CIS-IUL, Centro de investigação e de Intervenção Social

2. Quantos anos de experiência de investigação possui? _____

3. Em quantos projectos de investigação participou enquanto coordenador(a)? _____

4. Em quantos projectos de investigação participou enquanto investigador(a)? _____

3) Docentes

Para poder caracterizar a amostra deste grupo focal, gostaríamos que nos fornecesse alguns dados sociodemográficos e relacionados com a sua experiência profissional:

A. Dados Sociodemográficos

1. Sexo: Homem Mulher

2. Idade: _____

3. Nacionalidade: _____

4. Área disciplinar de formação:

Antropologia

Psicologia

Economia

Outra: _____

5. Categoria profissional: _____

B. Experiência de Docência

1. Qual é o departamento onde exerce/exerceu as suas funções no ISCTE-IUL?

Departamento de Antropologia

Departamento de Economia Política

Departamento de Psicologia Social e das Organizações

Outro: _____

2. Em média, quantas unidades curriculares lecciona durante um ano lectivo? _____

3. Em média, quantas unidades curriculares coordena durante um ano lectivo? _____

4. Em média, qual é a sua carga de horas de contacto semestral? _____

5. Quantos anos de experiência de docência possui? _____

C. Experiência de Investigação

1. Qual é o centro de investigação ao qual pertence?

CRIA-IUL, Pólo do Centro em Rede de Investigação em Antropologia

DINAMIA/CET-IUL, Centro de Estudos sobre a Mudança Socioeconómica e o Território

CIS-IUL, Centro de investigação e de Intervenção Social

2. Quantos anos de experiência de investigação possui? _____

3. Em quantos projectos de investigação participou enquanto coordenador(a)? _____

4. Em quantos projectos de investigação participou enquanto investigador(a)? _____

4) Investigadores

Para poder caracterizar a amostra deste grupo focal, gostaríamos que nos fornecesse alguns dados sociodemográficos e relacionados com a sua experiência profissional:

A. Dados Sociodemográficos

1. Sexo: Homem Mulher

2. Idade: _____

3. Nacionalidade: _____

4. Área disciplinar de formação:

Antropologia

Psicologia

Economia

Outra: _____

5. Categoria profissional: _____

B. Experiência de Docência

1. Qual é o departamento onde exerce/exerceu as suas funções no ISCTE-IUL?

Departamento de Antropologia

Departamento de Economia Política

Departamento de Psicologia Social e das Organizações

Outro: _____

2. Em média, em quantas unidades curriculares colaborou até agora, no departamento anteriormente referido? _____

3. Em que consistiu a sua colaboração nessas unidades curriculares?

4. Em média, qual é/foi a sua carga de horas de contacto semestral? _____

5. Quantos anos de experiência de docência possui? _____

C. Experiência de Investigação

1. Qual é o centro de investigação ao qual pertence?

CRIA-IUL, Pólo do Centro em Rede de Investigação em Antropologia

DINAMIA/CET-IUL, Centro de Estudos sobre a Mudança Socioeconómica e o Território

CIS-IUL, Centro de investigação e de Intervenção Social

2. Quantos anos de experiência de investigação possui? _____

3. Em quantos projectos de investigação participou enquanto coordenador(a)? _____

4. Em quantos projectos de investigação participou enquanto investigador(a)? _____

ANEXO D – PERSPETIVAS DOS DOCENTES, ESTUDO QUANTITATIVO

QUESTIONÁRIO

O **INTEGRA I&E** é um projeto de investigação-ação que está a ser desenvolvido pelo ISCTE-IUL com o objetivo de identificar e caracterizar as **conceções, experiências e práticas atuais de integração da investigação no ensino (I&E)**, no seio da sua comunidade académica.

No âmbito do INTEGRA I&E, este questionário pretende caracterizar as **atitudes e experiências dos docentes e investigadores do ISCTE-IUL** face a diversas práticas de integração I&E, bem como as suas perceções sobre o papel de vários fatores facilitadores e dificultadores dessas mesmas práticas nas suas atividades de ensino e de investigação.

Desta forma, pedimos a sua colaboração no preenchimento deste questionário, que demora cerca de 10 minutos.

A sua **participação é voluntária** e poderá interrompê-la se e quando o desejar. A equipa de investigação garante a **confidencialidade** da informação prestada, bem como o seu **anonimato**.

Muito obrigada pela sua colaboração!

P.S.: Para conhecer informação mais detalhada sobre o INTEGRA I&E ou o presente estudo poderá contactar a coordenadora do projeto, Prof^a Sónia Bernardes (sonia.bernardes@iscte.pt) ou a coordenadora deste estudo, Prof^a Susana Carvalhosa (susana.carvalhosa@iscte.pt).

Do ponto de vista formal, qual é o seu estatuto dentro do ISCTE-IUL?

- a. Docente de carreira
- b. Investigador

Nos últimos três anos, desenvolveu atividades de ensino, incluindo lecionação e/ou orientação de dissertações/teses, no ISCTE-IUL?

- a. Sim
- b. Não

Que tipo de atividades de ensino desenvolveu?

1. Lecionação de cursos conferentes de grau
 - a. 1º ciclo (licenciatura)
 - b. 2º ciclo (mestrado)
2. Lecionação de cursos não conferentes de grau (pós-graduações, cursos de especialização, cursos breves)
3. Orientação de dissertações/teses

[SECÇÃO 1. ATITUDES]

De uma forma geral, em que medida é favorável à utilização das seguintes práticas nas **suas** atividades de ensino?

Nada favorável	Pouco favorável	Moderadamente favorável	Muito favorável	Extremamente favorável	Não se aplica
----------------	-----------------	-------------------------	-----------------	------------------------	---------------

1. Discutir o seu trabalho de investigação numa unidade curricular
2. Convidar um(a) conferencista para discutir o trabalho de investigação dele(a) numa unidade curricular
3. Convidar um(a) estudante de um ciclo de estudos mais avançado (ex., doutoramento) para discutir o trabalho de investigação dele(a) numa unidade curricular
4. Envolver os estudantes na leitura de um artigo científico ou relatório de investigação do qual é autor ou coautor
5. Estimular os estudantes a frequentar um seminário de pesquisa ou conferência (que não faz parte de uma unidade curricular)
6. Estimular os estudantes a assistir uma performance artística ou exposição relacionada com a(s) suas área(s) de estudo

7. Acompanhar os estudantes na realização de um projeto de investigação, como parte integral ou parcial de uma unidade curricular
8. Envolver os estudantes na realização de algumas tarefas pontuais, de um projeto de investigação a decorrer numa unidade de investigação do ISCTE-IUL
9. Envolver os estudantes enquanto participantes num projeto de investigação (ex., participar num estudo experimental, responder a um inquérito, ser entrevistado/a)
10. Envolver os estudantes em atividades práticas/trabalho de campo, no âmbito de projetos de investigação a decorrer numa unidade de investigação do ISCTE-IUL
11. Integrar os estudantes num projeto de consultoria
12. Promover a contribuição dos estudantes para a elaboração de um poster ou apresentação oral para uma conferência científica
13. Promover a contribuição dos estudantes para a elaboração de um artigo/relatório científico ou outro tipo de produto resultante de investigação
14. Promover o desenvolvimento das competências dos estudantes, em técnicas de investigação (ex., entrevistas, análise estatística ou de textos, competências de desenho, de trabalho de campo, de pesquisa em bases de dados ou arquivos)
15. Propor trabalhos de aplicação de técnicas e metodologias de investigação, como parte da avaliação de uma unidade curricular
16. Estimular os estudantes a analisar criticamente arte/artefactos, tais como imagens, desenhos, exposições, maquetes, ou protótipos produzidos/organizados por si
17. Levar os estudantes a realizar exercícios de investigação sob a orientação ou tutoria de um(a) estudante de um ciclo de estudos mais avançado
18. Envolver os estudantes enquanto assistentes de investigação de um projeto de investigação em que esteja pessoalmente envolvido e a decorrer numa das unidades de investigação do ISCTE-IUL

[SECÇÃO 2. PRÁTICAS]

Nos últimos três anos, com que frequência utilizou cada uma das seguintes práticas nas **suas** atividades de ensino?

Nunca	Poucas vezes	Ocasionalmente	Muitas vezes	Sempre	Não se aplica
-------	--------------	----------------	--------------	--------	---------------

1. Discutir o seu trabalho de investigação numa unidade curricular
2. Convidar um(a) conferencista para discutir o trabalho de investigação dele(a) numa unidade curricular

3. Convidar um(a) estudante de um ciclo de estudos mais avançado (ex., doutoramento) para discutir o trabalho de investigação dele(a) numa unidade curricular.
4. Envolver os estudantes na leitura de um artigo científico ou relatório de investigação escrito por um(a) docente
5. Estimular os estudantes a frequentar um seminário de pesquisa ou conferência (que não faz parte de uma unidade curricular)
6. Estimular os estudantes a assistir uma performance artística ou exposição relacionada com a(s) suas área(s) de estudo
7. Acompanhar os estudantes na realização de um projeto de investigação, como parte integral ou parcial de uma unidade curricular
8. Envolver os estudantes na realização de algumas tarefas pontuais de um projeto de investigação a decorrer numa unidade de investigação do ISCTE-IUL
9. Envolver os estudantes enquanto participantes num projeto de investigação (ex., participar num estudo experimental, responder a um inquérito, ser entrevistado/a)
10. Envolver os estudantes em atividades práticas/trabalho de campo no âmbito de projetos de investigação a decorrer numa unidade de investigação do ISCTE-IUL
11. Integrar os estudantes num projeto de consultoria
12. Promover a contribuição dos estudantes para a elaboração de um poster ou apresentação oral para uma conferência científica
13. Promover a contribuição dos estudantes para a elaboração de um artigo/relatório científico ou outro tipo de produto resultante de investigação
14. Promover o desenvolvimento das competências dos estudantes em técnicas de investigação (ex., entrevistas, análise estatística ou de textos, competências de desenho, de trabalho de campo, de pesquisa em bases de dados ou arquivos).
15. Propor trabalhos de aplicação de técnicas e metodologias de investigação, como parte da avaliação de uma unidade curricular
16. Estimular os estudantes a analisar criticamente arte/artefactos, tais como imagens, desenhos, exposições, maquetes, ou protótipos produzidos/organizados por si
17. Levar os estudantes a realizar exercícios de investigação sob a orientação ou tutoria de um(a) estudante de um ciclo de estudos mais avançado
18. Envolver os estudantes enquanto assistentes de investigação de um projeto de investigação a decorrer numa das unidades de investigação do ISCTE-IUL

[SECÇÃO 3. BARREIRAS/FACILITADORES]

Nas secções anteriores foram apresentadas diferentes práticas pedagógicas de integração da investigação no ensino. Na sua perspetiva, em que medida cada um dos seguintes aspetos facilita ou dificulta a utilização dessas práticas nas **suas** atividades de ensino?

Dificulta muito	Dificulta	Não dificulta nem facilita	Facilita	Facilita muito	Não se aplica
-----------------	-----------	----------------------------	----------	----------------	---------------

1. O atual sistema de avaliação de desempenho dos docentes do ISCTE-IUL
2. A possibilidade de existirem diferentes perfis de carreira docente (A, B, C e D)
3. A atual estrutura orgânica do ISCTE-IUL que engloba escolas, departamentos e unidades de investigação
4. O atual funcionamento do sistema Fénix
5. A multidisciplinaridade da unidade de investigação à qual pertence
6. A unidisciplinaridade da unidade de investigação à qual pertence
7. A integração de investigadores na distribuição do serviço docente
8. A atual relevância da investigação para a progressão na sua carreira
9. A atual relevância do ensino para a progressão na sua carreira
10. A sua área de especialidade ser considerada na atribuição do seu serviço docente
11. A sua carga horária letiva
12. A cultura de colaboração entre pares do seu departamento/unidade de investigação
13. O envolvimento dos estudantes de doutoramento nas atividades de ensino ao abrigo das bolsas de 3º ciclo do ISCTE-IUL
14. O seu grau de autonomia científica
15. As suas competências pedagógicas
16. A sua produtividade científica
17. A sua capacidade para conciliar o duplo papel de docente e de investigador
18. O número de horas de contacto das unidades curriculares que leciona
19. A heterogeneidade dos interesses e motivações para a investigação dos estudantes das unidades curriculares que leciona
20. O grau de literacia científica dos estudantes das unidades curriculares que leciona
21. A predominância de aulas de tipologia teórica na atribuição do seu serviço docente
22. A introdução da informação das suas unidades curriculares no Fénix, antes do início das atividades letivas
23. A atual relevância da publicação em revistas internacionais para a progressão na sua carreira

[SECÇÃO 4. INFORMAÇÃO DEMOGRÁFICA]

Para poder caracterizar a amostra, gostaríamos que nos fornecesse alguns dados pessoais e relacionados com a sua experiência profissional.

A. Dados Pessoais

1. Sexo

Feminino	Masculino	Prefiro não responder
----------	-----------	-----------------------

2. Nacionalidade:

Portuguesa	Outra (qual?)	Prefiro não responder
------------	---------------	-----------------------

3. Área disciplinar de formação

B. Experiência de Docência

1. Em quantas unidades curriculares colaborou até agora no ISCTE-IUL?

Nenhuma – 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10 – Mais que 10

2. Em média, quantas unidades curriculares coordena durante um ano letivo?

Nenhuma – 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10 – Mais que 10

3. Em média, qual é a sua carga de horas de contacto semanal?

Menos que 1/ 1 / 2 / 3/ 4 / 5 / 6 / 7 / 8 / 9 / 10 / 11 / 12 / Mais que 12

4. Quantos anos de experiência de docência possui?

Menos de 1 – 1 – 2 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10 – 11 – 12 – 13 – 14 – 15 – 16 -17 - ... - Mais que 30

5. Tem experiência de ensino a estudantes de cursos fora da sua área científica?

Nenhuma	Pouca	Alguma	Muita
---------	-------	--------	-------

C. Experiência de Investigação

1. Quantos anos de experiência de investigação possui?

Menos de 1 – 1 – 2 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10 – 11 – 12 – 13 – 14 – 15 – 16 -17 - ... - Mais que 30

2. Em quantos projetos de investigação participou enquanto coordenador(a)?

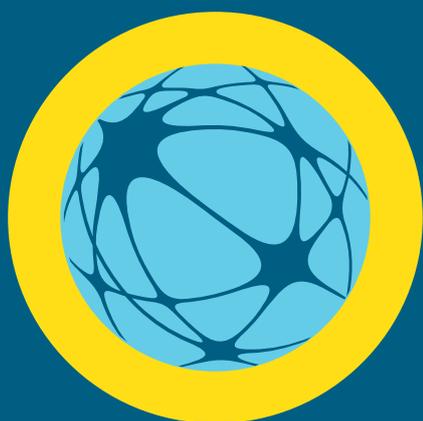
Nenhum – 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10 – Mais que 10

3. Em quantos projetos de investigação participou enquanto investigador(a)?

Nenhum – 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10 – Mais que 10



PROJETO
INTEGRA I&E



ISCTE  INSTITUTO UNIVERSITÁRIO DE LISBOA



FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN