

# COLABORAÇÃO ENTRE ESTUDANTES E DOCENTES NO ENSINO SUPERIOR: A ATIVIDADE DO *GATA* NA COMUNIDADE EDUCATIVA DA ESE P.PORTO

## COLLABORATION BETWEEN STUDENTS AND TEACHERS IN HIGHER EDUCATION: THE ACTIVITY OF *GATA* IN THE EDUCATIONAL COMMUNITY OF ESE P.PORTO

**Carina Coelho**<sup>1</sup> [<https://orcid.org/0000-0003-0802-4966>]

**Pedro Duarte**<sup>2</sup> [<https://orcid.org/0000-0002-3048-6959>]

**Maria José Araújo**<sup>3</sup> [<https://orcid.org/0000-0002-2242-1258>]

<sup>1</sup>Escola Superior de Educação - P.PORTO, Portugal, [carinacoelho@ese.ipp.pt](mailto:carinacoelho@ese.ipp.pt)

<sup>2</sup>Escola Superior de Educação - P.PORTO, Portugal, [pedropereira@ese.ipp.pt](mailto:pedropereira@ese.ipp.pt)

<sup>3</sup>CIPEM / INET-md, Portugal, [mjosearaujo@gmail.com](mailto:mjosearaujo@gmail.com)

### Resumo

O Grupo de Apoio ao Trabalho Académico (GATA) da Escola Superior de Educação do P. Porto tem como principal objetivo criar condições de socialização, que permitam aos estudantes desenvolver as suas competências académicas (e profissionais), numa estreita relação com colegas e docentes. Neste texto, divulgamos algumas das iniciativas promovidas pelo grupo, enfatizando a sua importância para a comunidade educativa em que se considera fundamental a abordagem colaborativa inspirada na investigação-ação participativa. Uma abordagem que privilegia os quotidianos de vida, os percursos sociais, educativos e culturais dos estudantes, como possibilidade de implicação nas diferentes atividades de grupo no contexto onde realizam a sua formação. Na esteira de John Dewey, esta abordagem ajuda a criar uma estrutura que promove experiências de aprendizagem mais robustas e significativas, por reconhecer os percursos dos estudantes como fundamentais para a valorização das suas competências académicas. Assumimos que os processos de formação pessoal e profissional necessitam de se estabelecer como dinâmicas que incentivam a curiosidade dos estudantes, que promovem competências de análise da realidade e que reconhecem a possibilidade de reconstruir conhecimento que valoriza as interações e entretajuda. Do trabalho desenvolvido salientamos: i) oficinas de escrita académica; ii) promoção de tutorias entre pares; iii) debates em encontros científicos iv) reflexão pedagógica envolvendo estudantes e docentes; v) publicação de artigos e livros em co-autoria; vi) I Seminário do GATA enquanto espaço de partilha de trabalhos desenvolvidos pelos estudantes de diferentes cursos.

**Palavras-chave:** socialização, formação, interdisciplinaridade, aprendizagem, diálogo.

### Abstract

The main aim of GATA - Academic Work Support Group of the Porto School of Education - is to create socialization conditions that allow students to develop their academic (and professional) skills in close relation with peers and teachers. In this text, we disclose some of the initiatives promoted by the group, emphasizing their importance for the educational community in which a collaborative approach inspired by participatory action research is considered fundamental. An approach that favors the daily life, social, educational, and cultural journeys of students, as a possibility for involvement in various group activities, within the context where they undergo their studies. Following in the footsteps of John Dewey, this approach helps to create a

framework that promotes more robust and meaningful learning experiences by recognizing the students' journeys as fundamental to the enhancement of their academic skills. We assume that the processes of personal and professional education need to be established as dynamics that encourage students' curiosity, promote skills for analyzing reality, and recognize the possibility of reconstructing knowledge that values interactions and mutual support. From the work developed, we highlight: i) academic writing workshops; ii) promotion of peer tutoring; iii) debates in scientific meetings; iv) pedagogical reflection involving students and teachers; v) publication of articles and books in co-authorship; vi) the 1st GATA Seminar as a space for sharing work developed by students from different courses.

**Keywords:** socialization, education, interdisciplinarity, learning, dialogue.

## INTRODUÇÃO: ENSINAR A PENSAR

*Andamos no mundo quase todos  
como se fossemos desconhecidos uns dos outros (...)  
Sebastião da Gama - Diário*

Refletir sobre o significado de estudar e pensar uma educação *na* e *pela* cidadania democrática, exige saber ouvir e perceber o que cada um quer e pode alcançar. A capacidade para pensar e argumentar por si próprio nem sempre é consensual no mundo académico, sobretudo quando o que se pretende são resultados e produtos quantificáveis. Insistir na hipótese de que se deve proporcionar aos estudantes que frequentam o Ensino Superior (ES), um conjunto de conhecimentos em filosofia ou outras áreas das humanidades, prende-se com a ideia – fundamental em democracia – de que esses contributos podem despertar os estudantes para pensar e argumentar por eles próprios, em vez de ceder à tradição e à autoridade (Nussbaum, 2019).

“Estudar é uma forma de reinventar, de recriar, de reescrever...” dizia Paulo Freire, a propósito da ideia de que ninguém cria a partir do nada (Freire, 2001, p. 11).

“...um dos sentimentos mais poderosos para qualquer estudante no ES é a autorrealização académica. (...) sermos sujeitos ativos na construção do conhecimento (...) Saciar a curiosidade e o desejo de saber mais e permitirmo-nos uma certa quantia de anticonformismo” (Uribe<sup>1</sup>, 2016, pp. 63-64). Não é, pois, uma tarefa fácil. Não se pode impor. Participar, tomar parte e investir na sua formação não depende, somente, de conteúdos programáticos e nem da boa vontade e interesse dos estudantes e/ou docentes. Exige implicação e desejo. Requer conhecer os planos de estudo do curso escolhido, não ignorar os seus percursos pessoais, educativos, sociais, profissionais e culturais, a par de um entendimento das condições e modalidades de trabalho pedagógico que permitam corresponder às expectativas de formação em cada etapa de cada ano letivo.

Partindo destes pressupostos, surge o Grupo de Apoio ao Trabalho Académico (GATA)<sup>2</sup> que tem como principal objetivo criar condições de socialização e sociabilidade, que permitam aos estudantes pensar e desenvolver as suas competências académicas (e profissionais), numa estreita relação com colegas e docentes. Apostando numa abordagem que privilegia os quotidianos de vida, os percursos sociais, educativos e culturais dos estudantes, sugere-se uma implicação nas diferentes atividades de grupo, no contexto onde realizam a sua formação. Na esteira de John Dewey, esta abordagem tem ajudado a criar uma estrutura que promove experiências educativas mais robustas e significativas, por reconhecer os percursos dos estudantes como fundamentais para a valorização das suas competências académicas. Assumimos que os processos de formação pessoal e profissional necessitam de se estabelecer como dinâmicas que incentivam a curiosidade dos estudantes, que promovem competências de

<sup>1</sup> À data, estudante da ESE, membro do GATA.

<sup>2</sup> <https://gata.esep.ipp.pt/>

análise da realidade e que reconhecem a possibilidade de reconstruir conhecimento que respeite as interações e entreajuda. Apostamos no diálogo educativo, na troca de ideias e partilha de experiências em que se aprende com outros, num ambiente de interajuda e generosidade (Araújo et al., 2023).

Igualmente importante para este grupo tem sido incentivar a que os estudantes, como parte integrante da comunidade educativa<sup>3</sup> possam exercer o seu(s) direito(s) de participação na vida escolar, nas suas dinâmicas institucionais, culturais e formativas. O sistema educativo assenta na possibilidade de todos os seus membros poderem, democraticamente, eleger quem os represente nos órgãos de gestão e a consciência desse direito é fundamental não só para se sentirem parte da instituição, como para concretizar o exercício da sua participação cidadã. Para além da Associação de Estudantes, que inclui todos os estudantes inscritos em cada ano letivo, os estudantes são incentivados a refletir criticamente sobre as lógicas assembleárias e a exercer o seu direito de voto para eleger os seus representantes para os diferentes órgãos: Conselho Geral, Conselho Pedagógico, Presidência da Escola. O associativismo estudantil desempenha um papel muito importante na construção de uma escola democrática e o GATA incentiva o(s) seu(s) envolvimento(s) nesse processo.

Neste texto, explicitamos o processo de criação do grupo, principais objetivos e atividades realizadas. Começamos por fazer uma breve resenha histórica, sobre as tensões e funcionamento das instituições de ES assim como da pertinência e desenvolvimento dos movimentos de estudantes e do(s) seu(s) papel(éis) na construção de uma organização de base democrática. Toda a narrativa é acompanhada de uma reflexão sobre o significado da formação no ES, que decorre dos diferentes projetos realizados desde a sua criação com diferentes estudantes e docentes em função das suas perceções do que significa estudar, aprender e investigar.

## O ENSINO SUPERIOR: BREVES NOTAS

O Ensino Superior encontra-se marcado por um conjunto amplo de tensões que condicionam aquilo que são as suas características de funcionamento, acesso e, até, de organização institucional (Manathunga & Bottrell, 2019). De facto, necessitamos de reconhecer que, historicamente, não tem sido um contexto ou âmbito educativo imune a discussões ideológicas mais amplas, que caracterizaram os diferentes períodos (Accornero, 2009). Pelo contrário, um pouco por todo o mundo, as instituições de ES, em particular as universidades, contribuíram para reproduzir e legitimar diferentes conceções políticas hegemónicas, que eram integradas nos discursos e práticas pedagógicas destas organizações (Connell, 2019). Contudo, apesar dessa tendência, tais organizações não se resumiam, apenas, à perpetuação de diferentes postulados epistemológicos ou axiológicos. A segunda metade do século XX, por exemplo, é especialmente ilustrativa de como o ES pode contribuir para se estabelecerem discursos e alternativas contra-hegemónicas. Por exemplo, na década de 1960, práticas pedagógicas e projetos de investigação introduziram preocupações sociais e feministas na reflexão política e na discussão pública (Kerestecioğlu & Özman, 2017) e uma problematização mais ampla sobre a diversidade, associada à pluralidade cultural e étnica (Schwartz, 2019).

Também em Portugal, nesta época, na Universidade se desenvolveram contextos relevantes na resistência ao Estado Novo. Ainda na década de 1950, os estudantes iniciaram manifestações contra as alterações dos estatutos das Associações Académicas, que procuravam privilegiar métodos de nomeação oficial e diminuir a autonomia dos estudantes. Na mesma década, realizaram-se manifestações a favor da revolução húngara<sup>4</sup>, que, pese embora, não tivessem tido uma grande expressão, estabeleceram os alicerces que contribuíram para uma maior motivação académica na década de 1960. Efetivamente, é a partir dessa década, em particular depois de 1962, que a 'insubmissão académica' começa a ganhar maior expressão e ultrapassa preocupações meramente institucionais, implicando-se no combate ao fascismo e na

<sup>3</sup> [https://www.es.eip.pt/vida-academica/eleicoes\\_estudantes/Eleicoesparticipacaodosestudantes.pdf](https://www.es.eip.pt/vida-academica/eleicoes_estudantes/Eleicoesparticipacaodosestudantes.pdf)

<sup>4</sup> A revolta começou como uma manifestação estudantil que atraiu milhares que marcharam pelo centro de Budapeste até ao parlamento.

democratização do acesso ao ES, na renovação pedagógica, na crítica à guerra colonial ou no apoio aos protestos dos trabalhadores. A crise de 1969, com epicentro em Coimbra, foi um ponto alto da movimentação estudantil portuguesa, que paralisou quase totalmente aquela ‘velha academia’. Nos cinco anos seguintes, o movimento estende-se a todos os centros universitários do país e vai-se radicalizando nos métodos, nas ações e no discurso. Nas vésperas do 25 de Abril, o regime tinha perdido completamente o controlo sobre o mundo universitário, que a resistência massiva dos estudantes tinha tornado completamente ingovernável. As Universidades e outras instituições de ES e de ensino secundário tinham-se tornado escolas de cidadania e desobediência e acabaram formando uma geração de ativistas democráticos que iriam ter um papel absolutamente preponderante no processo revolucionário e na construção da democracia. Estes exemplos visam, apenas, ilustrar como, mesmo em contextos autoritários e repressivos, as instituições de ES não se estabeleceram, apenas, como mecanismos de controlo ou doutrinação, criando, até, condições que proporcionaram movimentos estudantis responsáveis por manifestações contrárias aos valores assumidos e opostas ao próprio regime. E, mais ainda, contribuíram para debates a partir do contexto histórico-social que permitiram construir conhecimento em conjunto, valorizando a aprendizagem coletiva. Diversos autores se têm dedicado a mostrar o papel dos estudantes, muitas vezes em colaboração com docentes, na luta pela emancipação do conhecimento (Rosas, 2022; 2023).

Reconhecendo esta tradição e herança, importa avançar com um olhar mais atento para a contemporaneidade. Como explicita Smith (2017), as instituições de ES encontram-se sob um conjunto de influências que são “mal compreendidas ou mal representadas no imaginário público em geral” (p. 3). Por conseguinte, no presente momento, a discussão faz-se através de correntes mais sinuosas, menos transparentes nos seus substratos ontológicos ou nas suas vocações teleológicas. A conceção dominante está associada à influência neoliberal, como sintetizam Zajada e Rust (2020), uma tendência que “reflete este novo paradigma emergente de responsabilização, globalização e capitalismo académico, indicadores de desempenho e mudança política orientada por normas” (p.2). Sem visarmos estabelecer uma descrição finalizada dessas tendências, existem quatro domínios que importam destacar, para se ter uma compreensão mais fundamentada e multiperspetivada das tensões que são vivenciadas pelos diferentes agentes e atores no ES.

Em primeiro, a prevalência de práticas gerencialistas, nas organizações de ES. A este propósito, Budak (2017) destaca como as conceções economicistas procuram salientar o nexos existente entre a academia e a economia, privilegiando uma conceção produtivista do ES, em que a função maior deste nível de ensino quase se que reduz à produção científica. Não se deve, contudo, limitar a discussão a esse aspeto, pese embora ela seja especialmente relevante para a problematização; é necessário salientar aquela que é a particular tensão associada a esta primeira conceção: o privilégio de um entendimento mercantilista das instituições de ES. De acordo com tal conceção, privilegia-se uma perspetiva organizacional que i) mimetize os modos de funcionamento típicos de instituições de mercado e de produção; ii) desconsidere a centralidade da dimensão pedagógica e educativa subjacente às organizações de ES; iii) desvalorize a participação organizacional dos estudantes e que iv) reforce mecanismos de avaliação e *accountability* a professores e projetos pedagógicos (Majhanovich, 2020). Simplificando, de acordo com Giroux (2023) os “valores cooperativos substituem os valores académicos” (p. 136), conduzindo-se, por conseguinte, à desvalorização do conhecimento e da ciência que, paulatinamente, são retransformados numa mercadoria privada e individual.

Em segundo, e como consequência direta do anterior, há uma grande preocupação com a competição e com valores competitivos e mercantis. Como é sintetizado por Smith (2017, p. 2), o discurso público tem enfatizado a competitividade e a competição entre diferentes instituições do ES – por exemplo através dos rankings académicos –, mas, também, entre os diferentes agentes educativas, que são, por vezes indiretamente, forçados a “comportam-se de acordo com um conjunto particular de regras estritamente concebidas, a fim de sobreviverem e de se protegerem de um mundo académico precário e ferozmente competitivo” (p.2). Para o mesmo autor, essas características são indícios de uma *universidade tóxica* em que, além da competição, legítima lógicas como a *marketização*, a cultura de auditoria e a metrificação. Como imediata

consequência dessas concepções, o discurso – tanto no âmbito da discussão educativa, em sentido estrito, como nas dinâmicas políticas, em sentido lato – é captado por preocupações que o orientam para temas como a estratificação, a seletividade e o estatuto subjacente às diferentes instituições de ES, aos seus docentes e estudantes e, ainda, aos seus centros de investigação e investigadores (Martin, 2022).

Como resultado do descrito, salientamos a terceira tensão: a instrumentalização da investigação e do conhecimento curricular privilegiado por estas organizações educativas. Dada a existência de diferentes influências que convocam, no ES, a importância da competitividade, existe uma cada vez maior pressão para as práticas educativas e para a ação dos profissionais se desenvolver de acordo com esses pressupostos. Neste contexto, os docentes são, então, orientados por publicarem mais e mais, por conseguirem mais e mais citações, por adquirirem mais e mais fontes de financiamento (para projetos e para as instituições), competindo, constantemente, num sistema que não só impele para a competitividade, como, no essencial, anula qualquer alternativa para quem procura uma carreira académica (Budak, 2017; Smyth, 2017). Nesta senda, os conhecimentos que contribuam para uma consciência artística, cultural, democrática, política e cidadã mais ampla, que convoquem uma crítica mais sólida à realidade contemporânea, que facilitem uma compreensão mais plena da humanidade, que promovam alternativas esperançosas em relação às estruturas democráticas atuais são preteridos em prol de investigações e conhecimentos de matriz instrumental – em particular ciências aplicadas que possam ser linearmente apropriadas pelos decisores políticos ou por empresas na sua gestão ou edificação de novas tecnologias –, que são beneficiados no tipo de fundos que convocam e, ainda, no tipo de reconhecimento que adquirem (Giroux, 2023; Nussbaum, 2019).

Por fim, e articulando os três elementos anteriores, importa salientar a diminuição da agência dos diferentes elementos que constituem as instituições de ES. Na senda do que identificam Zajada e Rust (2020), existe, hoje, uma preocupação crescente com a performatividade dos docentes. De acordo com os autores, instituiu-se, à escala internacional, um sistema de avaliação performativo, em que

o desempenho do ensino e da investigação nas universidades envolve planos anuais de carreira e de desempenho do corpo docente, planos anuais de investigação para cada académico e a avaliação obrigatória do ensino. Em algumas universidades, a avaliação do ensino é obrigatória para todo o pessoal docente e é efetuada online. Os estudantes avaliam as suas aulas online. Um plano anual de carreira e de desempenho para um académico abrange a carga de trabalho docente, os objetivos de carreira a curto e a longo prazo e os objetivos de desempenho acordados para o ensino, a investigação e outras atividades (como a liderança universitária, a profissão e o serviço), bem como as ligações estratégicas aos objetivos da escola, da faculdade e da universidade, e o desenvolvimento profissional e de carreira, que inclui o desenvolvimento a realizar para alcançar os resultados de desempenho acordados (p. 7).

O descrito conduz a uma proletarização do trabalho académico, que fica, igualmente, associado a mecanismos de precarização dos investigadores e docentes (Budak, 2017; Giroux, 2023), que os torna mais vulneráveis às decisões arbitrárias dos gestores, afastando-os, por isso, do ideal de *intelectual público* e aproximando-os da ideia de funcionários. Como tal, há uma diminuição da sua efetiva autonomia e agência, vendo-se, paulatinamente, envolvidos num sistema de regulação heterónoma, marcado por lógicas gerencialistas, não raras vezes invisíveis à humanidade que caracteriza estes profissionais (Rybas & Quenette, 2021). Importa, contudo, não reduzir a diminuição da agência aos professores e investigadores. De facto, quando se privilegia a ideia que a educação superior é, sobretudo, um bem-privado e consumível (Majhanovich, 2020) e não tanto um direito (Martin, 2022), há uma externalização da participação dos estudantes nestas organizações, que se vêm reduzidos à ideia de consumidores, menos implicados nas decisões, menos envolvidos na comunidade, menos agentes efetivos. Portanto, destaca-se um contexto em que a agência é reduzida aos seus mínimos, num fazer predominantemente instrumental, perene e individualista. Uma perspetiva que pretendemos inverter com a criação do grupo GATA.

De facto, o descrito não comporta a totalidade de perspetivas subjacentes ao ES. Em contraciclo com o discutido, recordamos a perspetiva de Giroux (2023), quando nos alerta que não

deveremos “ignorar ou minimizar o facto de o ensino público e superior ser uma das poucas esferas que restam nas sociedades democráticas onde os estudantes e outros podem aprender os conhecimentos e as competências da cidadania democrática” (p. 99). Portanto, necessitamos de recuperar outras concepções, que se estabeleçam como alternativa à postura dominante neoliberal. Neste âmbito, destacamos três particularmente relevantes: i) o ES como um direito; ii) o ES como um bem-comum; iii) o ES como promotor de justiça social.

A perspetiva que o ES é um direito é particularmente bem discutida por Martin (2022). De acordo com este referencial, ultrapassa-se uma ideia de que o ES é um privilégio para apenas alguns indivíduos, convergindo-se com estruturas políticas e sistemas educativos que visem garantir o acesso a todos, não apenas para aqueles que procuram algum benefício privado ou pessoal dessa experiência. A defesa que este nível de ensino é um direito decorre, entre outras, de duas posturas diferentes. Por um lado, o ES poderá contribuir para que cada pessoa melhor viva a sua vida, contribuindo para uma melhoria pessoal, um conhecimento mais sólido de si e da sua comunidade. Por outro lado, porque contribui para promover a agência (individual e coletiva) dos cidadãos, numa concepção não hierarquizada, de uma determinada comunidade que têm oportunidade de tomar decisões mais fundamentadas, de não ficarem reféns de opções heterónomas e, por isso, melhor vivenciam a sua cidadania.

Essa última ideia inscreve-se, de forma muito próxima, na concepção que o ES é um bem-público, como também advoga Martin (2022). A este propósito, Gibbs (2019) igualmente estabelece o nexos entre o ES e o bem-comum, associando-o à ideia de cidadãos mais críticos, conscientes e participativos, comprometidos com uma comunidade democrática e democratizante. Mas a postura deste autor não se reduz a essa concepção, apresentando-nos uma defesa mais ampla de bem-público. Desde logo, Gibbs (2019) critica a ideia que o bem-público pode ser reduzido à soma de interesses ou bens individuais ou privados, defendendo que essa postura conduz à descaracterização e desintegração comunitária. Em sentido contrário, privilegia uma concepção sintetizada da seguinte forma: um bem-público “é o bem para o público ou um bem em si mesmo” (p.226). Na mesma linha de pensamento, Schwartz (2019) defende que o ES como um bem público se associa à ideia de um bem essencial que, além de contribuir para que cada pessoa se realize na sua completude, facilita uma realização mais plena e democrática de toda a comunidade. Por outras palavras, ao subscrevermos que o ES é um bem-público, defendemos que este nível de ensino não se esgota em benefícios meramente individuais, antes se estabelece como um processo educativo que contribui para a melhoria de toda a comunidade. Essa concepção inscreve-se numa discussão mais ampla, associada à justiça social.

Como partilha Giroux (2023), as preocupações associadas com a justiça social estão implicadas em diferentes domínios da vida social, como a devastação ecológica, a desigualdade e a concentração de riqueza e poder, a degradação das condições de habitação, as distintas formas de sexismo, racismo ou xenofobia, entre outras. A este propósito, e pese embora existam estruturas e instituições de ES que contrariam essa tendência, estas organizações educativas estabelecem-se como contextos que possibilitam a discurso contra-hegemónico e formas particulares e inovadoras de resistência (Manathunga & Bottrell, 2019). Como tal, é fundamental que estas organizações promovam práticas pedagógicas, de investigação e disseminação cultural que facilitem uma consciencialização mais plena dos mecanismos de exclusão social e dos movimentos sociais, e, acima de tudo, que contribuam para promover formas imaginativas de promoção de valores democráticos e de compromisso com a verdade (Connell, 2019), numa postura que dialoga, de forma efetiva, com as concepções freiriana de pensar a educação e a prática pedagógica (Freire, 1996).

## O GRUPO DE APOIO AO TRABALHO ACADÉMICO

O GATA foi criado no ano letivo de 2014 pela Unidade Técnico Científica (UTC) de Ciências da Educação em estreita colaboração com as UTC de Psicologia, Desporto, Artes Visuais, Línguas Estrangeiras e Música. “Aprender é um processo que precisa do tempo de toda uma vida e, nesse sentido, aprender a aprender faz parte indiscutível e permanente de todos (de toda a

sociedade)” (Araújo et al., 2016, p. 13). Foi um grupo que assumiu o compromisso de acompanhar os percursos educativos dos/as estudantes da Escola Superior de Educação do P. Porto, com o propósito de acabar com o ‘preconceito educativo’, ou seja, valorizar a empatia e solidariedade, promovendo as relações de colaboração e entreaajuda entre estudantes e docentes.

Do diálogo com os estudantes surgiu um projeto de investigação que denominamos de “Aprender a Aprender” e de que resultou, entre outros, um artigo sobre a integração dos estudantes ‘maiores de 23 anos’ publicado na Revista *Sensos*. A necessidade de repensar as tensões e contradições no ES, a que precisamos estar atentos/as, levou ao debate sobre a forma como podemos combater os discursos generalistas, que ignoram as especificidades e identidades dos estudantes (Araújo et al., 2014).

Do resultado dos diferentes projetos e comunicações apresentadas – por estudantes e docentes – em congressos nacionais e internacionais, foi ficando claro que o trabalho desenvolvido neste grupo tem contribuído para a promoção do bem-estar académico dos estudantes, acreditando que o ‘sucesso académico’ é construído socialmente e assim não é uma fatalidade individual. A aposta na ideia de que o percurso pedagógico precisa de partilha e de co-construção de saberes tem guiado o trabalho de apoio académico aos diferentes estudantes e grupos de estudantes que, em cada ano, aderem ao grupo. Uma das reflexões mais pertinentes que tem suscitado o envolvimento neste grupo, prende-se com os constrangimentos de tempo – nomeadamente para trabalhos académicos em grupo - que exige uma aprendizagem e uma colaboração entre os diferentes atores envolvidos. Esta circunstância tem suscitado uma abordagem em que os estudantes aparecem como agentes principais da sua formação e em que o exercício escolar vai sendo repensado entre os docentes ou entre estudantes e docentes de modo a desocultar algumas das fragilidades do próprio sistema educativo.

Na verdade, e como refere Diogo (2016), “as instituições não podem desresponsabilizar-se dos processos de adaptação dos estudantes à academia, fazendo recair sobre o estudante toda a responsabilidade” (p. 3). O compromisso tem, por isso, sido o de acompanhar, prestar apoio e valorizar as produções e participações dos estudantes, enquanto possibilidade de os ajudar a ultrapassar os constrangimentos com que se deparam, mas também de visibilizar e dar força para continuar os seus percursos. Como refere Bravo<sup>5</sup> (2016), a formação académica é abrangente e multidimensional, o que leva à compreensão do exercício coletivo da profissão de estudante e docente.

Neste percurso, como salienta Araújo (2016), tem sido fundamental:

- Não legitimar discursos generalistas que encerram todos os estudantes de todas as gerações, culturas e contextos num mesmo conceito, tempo e espaço, ignorando as suas especificidades e identidades;
- Valorizar as suas experiências de forma crítica, séria e reflexiva, conferindo-lhes consistência e relevância intelectual, educativa e social;
- Valorizar a interdisciplinaridade;
- Valorizar a interação entre professores e estudantes em espaços de diálogo horizontais.

Do trabalho desenvolvido, salientamos:

- I. oficinas de escrita académica: subscrevendo a ideia de que o ES não se deve estabelecer como um contexto seletivo segregado, antes como um contexto onde todos e todas podem aceder e, acima de tudo, aprender, o GATA tem procurado desenvolver oficinas de escrita académica. Esta preocupação surge, predominantemente, como um mecanismo que favorece a democratização do sucesso, para que, através dela, se diminuam quaisquer dificuldades subjacentes ao trabalho académico, que, por vezes, condicionam o sucesso dos estudantes, mas, também, limitam o modo como comunicam e o tipo de reflexões que desenvolvem. Simplificando, as oficinas, orientadas para a promoção de competências de escrita e marcadas por uma experiência de diálogo

<sup>5</sup> À data, estudante da ESE, membro do GATA.

- e de partilha, assumem a finalidade de proporcionar uma experiência educativa mais enriquecedora, em que cada estudante se assume como um agente ativo da sua aprendizagem.
- II. promoção de tutorias entre pares: esta ação, ainda na sua génese, procura estabelecer-se como uma estrutura de diálogo e partilha entre estudantes, partindo de uma conceção horizontal de reflexão, discussão e aprendizagem. Como identificamos em páginas anteriores, o ES deverá estabelecer-se como um contexto de acesso, divulgação e dinamização cultural, onde os diferentes agentes dialogam com cultura (em sentido lato). O pressuposto das tutorias entre pares assume essa conceção de diálogo cultural como condição necessária para a democratização do contexto uma vez mais, para a democratização do sucesso de todas e todas.
  - III. reflexão pedagógica envolvendo estudantes e docentes: recuperando a perspetiva de Giroux (2023), os contextos educativos deverão ser entendidos como comunidades implicadas na promoção de práticas e valores democráticos e preocupadas com as práticas pedagógicas propiciadas. Por esse motivo, é fundamental que a voz dos estudantes não seja ocultada, nem seja reduzida à lógica de consumidor, em que eles, num dado momento, avaliam quantitativamente a ‘prestação’ dos docentes, exteriorizando a sua relação com a instituição e a experiência educativa vivenciada. Em contraciclo, a promoção de momentos de reflexão pedagógica, em que se convocam docentes e discentes para problematizar, partilhar e refletir colaborativamente sobre as diferentes opções pedagógicas da instituição invoca a ideia de uma comunidade educativa que se envolve em processos de autorreflexão com a preocupação de melhoria, como uma forma de melhor contribuir para o bem-comum, enquanto finalidade maior da organização do ES.
  - IV. elaboração de posters e publicação de artigos em co-autoria em função de projetos coletivos<sup>6</sup>: à semelhança do que indicamos nas páginas anteriores, o ES continua a assumir a responsabilidade de investigar e divulgar o conhecimento construído (Connell, 2019). Assumindo essa responsabilidade, o GATA tem privilegiado a criação de grupos internos que investigam e partilham os resultados em diferentes formatos, como artigos ou posters. Em complementaridade com a função de divulgação científica, esta preocupação do GATA inscreve-se numa ação mais ampla, que visa evitar a generalização da ideia que os estudantes do ES são, sobretudo, consumidores de investigação. Pelo contrário, assumindo a sua agência, a integração dos estudantes nestes projetos facilita uma compreensão mais suportada do processo científico e, acima de tudo, contraria modos passivos de relação com a ciência e a investigação.
  - V. debates em encontros científicos<sup>7</sup>: em sintonia com o que temos vindo a defender, não subscrevemos uma conceção que o conhecimento deva ficar circunscrito a círculos particulares, como um modo de perpetuar, ainda que de forma implícita, estruturas sociais hierarquizantes. Consequentemente, privilegiamos modos de diálogo democrático, onde a partilha e a reflexão se estabelecem como estratégias fundacionais para um conhecimento mais fundamentado, democrático e humano (Freire, 1996). De igual modo, subscrevemos a perspetiva que é através do diálogo e da partilha de conhecimento que se podem criar ou reforçar movimentos preocupados com a justiça social (Giroux, 2023). Partindo desse substrato conceptual, visamos participar em diferentes encontros científicos, como forma de divulgarmos as nossas práticas e criarmos momentos de reflexão alargada.
  - VI. publicação de dois livros (ambos disponíveis em formato digital: “EI- Estudar, Investigar e Intervir”, “Diálogos Educativos”): na sequência das preocupações anteriores, uma outra estratégia que consideramos está associada à edição de livros, que integram, sempre, contributos de estudantes e de docentes. Nestes artefactos culturais, visamos partilhar as nossas ponderações e práticas, de modo transparente, facilitando o acesso de todos que visam continuar e aprofundar os diálogos.

<sup>6</sup> Disponíveis em: <https://gata.es.eip.pt/?cat=4>

<sup>7</sup> Disponíveis em <https://gata.es.eip.pt/?cat=11>



- VII. I Seminário do GATA: como última iniciativa, destacamos o I Seminário dinamizado por professores e estudantes e realizado em 2023, enquanto espaço de partilha de trabalhos desenvolvidos pelos estudantes de diferentes cursos. Contou com a participação de um grupo alargado de estudantes, que debateram nas diferentes sessões paralelas nas modalidades de comunicação e/ou de oficina artístico-motora, os trabalhos nas áreas temáticas dos seus interesses. Estabeleceu-se, assim, como uma experiência de encontro, partilha e reflexão, em que os diferentes membros da comunidade educativa tiveram oportunidade de escutar o outro e dialogar para e, sobretudo, com o outro.

Da avaliação realizada, destacamos que o GATA tem contribuído para uma implicação mais sistemática dos estudantes na comunidade, favorecendo a possibilidade de cada agente educativo se envolver em processos de investigação, partilha e consciencialização. Como tal, o trabalho do GATA inscreve-se como uma prática que se afasta das tendências internacionais, orientadas para a competitividade e a hierarquização; pelo contrário, visamos promover princípios marcados pela colaboração, pelo sentido de pertença e agência comunitária, pela discussão e a partilha, pela tentativa da promoção plena de cada pessoa que se envolve e pelo reconhecimento que o ES é, de facto um direito e um bem-público.

## EM SÍNTESE: QUEM ENSINA TAMBÉM APRENDE

É preciso saber olhar... e pode ser em qualquer ideia, dizia Sebastião da Gama no Diário (2004), para explicitar que o fundamental em educação é a atenção e o amor que colocamos no que fazemos. Este autor, poeta, professor e pedagogo, lembrava no seu trabalho que “ser professor/a é dar-se”. É disponibilizar-se para encontrar soluções conjuntas, para ultrapassar os problemas com que muitos estudantes se deparam. Também Paulo Freire lembrava no livro “Pedagogia da Autonomia” (1996), que qualquer educador/a tem o dever de atender e reforçar a capacidade crítica do educando, da sua curiosidade, da sua insubmissão. Uma das tarefas mais importantes é trabalhar com rigor e método que permita contrariar a *educação bancária* (Freire, 1996). Tal como fomos ilustrando ao longo do texto, o apoio que podemos dar aos estudantes não é, contudo, somente académico em função de conteúdos específicos e/ou de incentivo à leitura ou escrita. Pauta-se, também, por um apoio psicossocial que se baseia na compreensão do esforço dos estudantes para estudar e trabalhar e ainda pelo reforço de atividades políticas, educativas e de sociabilidade no(s) seu(s) escassos tempos livres. Estar à vontade com a sua formação, aprender e usufruir plenamente do tempo que permanece na instituição de ES é um dos objetivos deste grupo que tem acolhido, ao longo dos anos, várias dezenas de estudantes com quem dialoga e interage em prol das exigências de aprender e ensinar.

## REFERÊNCIAS

- Accornero, G. (2009). *Efervescência estudantil: Estudantes, ação contenciosa e processo político no final do Estado Novo (1956-1974)* [Tese de Doutoramento, Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa.
- Araújo, M. J. (2016). Introdução. In M. J. Araújo, H. Monteiro, A. Bravo, S. Uribe, & T. Martins (Eds.), *Ei! Estudar, Investigar e Intervir* (pp. 13–16). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.
- Araújo, M. J., Duarte, P., & Coelho, C. (Eds.). (2023). *Diálogos educativos: Contributos para a formação inicial de professores e educadores de infância a partir de experiências pedagógico-profissionais*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.
- Araújo, M. J., Monteiro, H., & Martins, T. (2014). Adultos em contextos Juvenis: Prelúdios de um projeto em torno de estudantes “maiores de 23”, *Revista Sensos*, 4(1), 77–89. <https://sensos.ese.ipp.pt/revista/index.php/sensos/article/view/184>.

- Bravo, A. (2016). Tecendo (es)culturas cooperativas. In M. J. Araújo, H. Monteiro, A. Bravo, S. Uribe, & T. Martins (Eds.), *Ei! Estudar, investigar e intervir* (pp. 73-75). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.
- Budak, Ö. (2017). Searching for authenticity and success: Academic identity and production in neoliberal times. In *Universities in the neoliberal era* (pp. 41–59). Palgrave Macmillan UK. [https://doi.org/10.1057/978-1-137-55212-9\\_3](https://doi.org/10.1057/978-1-137-55212-9_3)
- Connell, R. (2019). Thoughts on social justice and universities. In *Higher education, pedagogy and social justice* (pp. 23–36). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-26484-0\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-030-26484-0_2)
- Diogo, F. (2016). Abertura. In M. J. Araújo, H. Monteiro, A. Bravo, S. Uribe, & T. Martins (Eds.), *Ei! Estudar, Investigar e Intervir* (pp. 7–8). Escola Superior de Educação - IPP.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2001). *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Paz e Terra.
- Gama, S. (2004). *Pequena história da vida de professor*. Edições Arrábida.
- Gibbs, P. (2019). Is higher education inherently good, educative practices intrinsically good, and universities instrumentally good? What should we hope for? In P. Gibbs, & A. Peterson (Eds.), *Higher education and hope: Institutional, pedagogical and personal possibilities* (pp. 223–239). Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-13566-9\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-030-13566-9_11)
- Giroux, H. A. (2023). *Insurrections: Education in an age of counter-revolutionary politics*. Bloomsbury Publishing.
- Kerestecioglu, i. Ö., & Özman, A. (2017). The historico-political parameters of academic feminism in Turkey: Breaks and continuities. In *Universities in the neoliberal era* (pp. 181–216). Palgrave Macmillan UK. [https://doi.org/10.1057/978-1-137-55212-9\\_8](https://doi.org/10.1057/978-1-137-55212-9_8)
- Majhanovich, S. (2020). Neo-liberalism in a globalized world: The case of Canada. In J. Zajda (Ed.), *Globalisation, comparative education and policy research* (pp. 11–29). [https://doi.org/10.1007/978-94-024-1751-7\\_2](https://doi.org/10.1007/978-94-024-1751-7_2)
- Manathunga, C., & Bottrell, D. (2019). *Prising open the cracks in neoliberal universities* (pp. 1–22). [https://doi.org/10.1007/978-3-319-95834-7\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-95834-7_1)
- Martin, C. (2022). *The right to higher education*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780197612910.001.0001>
- Nussbaum, M. (2019). *Sem fins lucrativos. Porque precisa a democracia das humanidades*. Edições 70.
- Rosas, F. (2022). *Revolução portuguesa 1974-1975*. Tinta da China.
- Rosas, F. (2023). *Ensaio de Abril*. Tinta da China.
- Rybas, N., & Quenette, A. (2021). Toward humanizing assessment: A call to find justice to students, to faculty, and to data. In *Innovations in higher education teaching and learning* (Vol. 35, pp. 105–116). Emerald Publishing. <https://doi.org/10.1108/S2055-364120200000035011>
- Schwartz, J. M. (2019). Resisting the norming of the neoliberal academic subject: Building resistance across faculty ranks. In *Resisting neoliberalism in higher education: Prising open the cracks: Vol. II* (pp. 65–88). [https://doi.org/10.1007/978-3-319-95834-7\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-319-95834-7_4)

Smyth, J. (2017). *The toxic university*. Palgrave Macmillan UK. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-54968-6>

Soeiro, R. (30 de junho 2017). *Universidade do Porto. Discurso de inauguração da placa comemorativa das lutas estudantis na Reitoria da Universidade do Porto*. <http://renatosoeiro.blogspot.com/2017/07/universidade-do-porto-na-inauguracao-da.html>

Uribe, S. (2016). Estudar<sup>2</sup> (Estudar ao quadrado). In M. J. Araújo, H. Monteiro, A. Bravo, S. Uribe, & T. Martins (Eds.), *Ei! Estudar, investigar e intervir* (pp. 63-65). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

Zajda, J., & Rust, V. (2020). Current research trends in globalisation and neo-liberalism in higher education. In J. Zajda (Ed.), *Globalisation, ideology and neo-liberal Higher Education* (pp. 1-9). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-94-024-1751-7\\_1](https://doi.org/10.1007/978-94-024-1751-7_1)

Recebido em 10 de abril de 2024.

Aceite para publicação em 20 de junho de 2024.

Publicado em 29 de julho de 2024.