

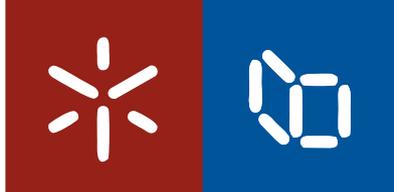


Universidade do Minho

Instituto de Letras e Ciências Humanas

Paola Belen Marques Maradey

**Cultura Organizacional em Contexto
Educacional Chinês e Português:
Estudo de Caso do Instituto de Letras
e Ciências Humanas**



Universidade do Minho

Instituto de Letras e Ciências Humanas

Paola Belen Marques Maradey

**Cultura Organizacional em Contexto
Educativo Chinês e Português:
Estudo de Caso do Instituto de Letras
e Ciências Humanas**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Estudos Interculturais Português/Chinês:
Tradução, Formação e Comunicação Empresarial

Trabalho efetuado sob a orientação de:
Professor Doutor Pedro A. Vieira
Professora Doutora Sun Lam

Declaração

Nome: Paola Belen Marques Maradey

Endereço eletrónico: p.b.mm@hotmail.com

Número de aluno: PG 29427

Número do Cartão de Cidadão: 14684243

Contacto: 965684958

Endereço: Rua Linha Vale do Lima, nº189, Serreleis, 4925-592, Viana do Castelo

Título da dissertação:

Cultura Organizacional em contexto Educacional Português e Chinês: Estudo de Caso do Instituto de Letras e Ciências Humanas

Orientadores: Professor Doutor Pedro Vieira e Professora Doutora Sun Lam

Ano de conclusão: 2018

Designação do Mestrado: Mestrado em Estudos Interculturais Português/Chinês: Tradução, Formação e Comunicação Empresarial

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA DISSERTAÇÃO (COM EXCEÇÃO DOS SEUS ANEXOS), APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, _____ de _____ de 2018.

Assinatura: _____

**Aos meus amigos,
obrigado por tudo.**

Agradecimentos

Gostaria de agradecer, neste espaço, a todos aqueles que estiveram direta ou indiretamente envolvidos na realização desta dissertação.

A todos os professores que me acompanharam neste processo de aprendizagem, principalmente aos meus orientadores, que me ajudaram e orientaram na elaboração desta dissertação, nomeadamente à Professora Doutora Sun Lam e ao Professor Pedro A. Vieira.

À Diana Fernandes, um agradecimento muito especial, por me ter inspirado e acompanhado neste processo de investigação com muito carinho e atenção.

Aos meus amigos de curso e de infância, que me ajudaram e apoiaram em todos os momentos, proporcionando-me conforto, opiniões, críticas e ideias neste percurso de crescimento pessoal.

Notas sobre a romanização de chinês

Na dissertação, os termos e palavras de origem chinesa serão apresentados através da romanização *Hanyu Pinyin* (汉语拼音 Hànyǔ pīnyīn), sistema fonético oficial para a transcrição para o Latim do som dos caracteres chineses. Algumas exceções serão o caso de Pequim (Beijing), Macau (Aomen) e Cantão (Guangzhou), termos que dispõem de um outro termo correspondente na língua portuguesa.

Os caracteres chineses serão sempre seguidos da respetiva romanização *pinyin*, com os correspondentes tons.

Segundo o sistema *Hanyu Pinyin*, o chinês transliterado é pronunciado de modo semelhante ao português, com as seguintes exceções¹:

Som final de sílaba

e: próximo de “azul”

ang: com “a” nasalado

eng: com “e” nasalado

ong: com “o” nasalado

uang: com “a” nasalado

i: como em “vida”

i (seguindo c, ch, s, sh, z, zh): sem som

ian: “ien”

iang: com “a” nasalado

ing: com “i” nasalado

iong: com “o” nasalado

u: como em “tu”

u (seguindo j, q, x, y): ü, como se pronuncia designadamente em francês e alemão.

¹ Estas indicações fonéticas não seguem o Alfabeto Fonético Internacional, pretendendo apenas auxiliar o leitor português que não esteja familiarizado nem com este nem com a romanização normalizada do chinês: pinyin.

Som inicial de sílaba

c: “ts”

ch: “tch”

h: “h” aspirado, como em inglês “who”

q: “tch”

r: como o “s” na palavra inglesa “pleasure”

sh: como em “chafariz”

zh: “dj”

Resumo

O presente estudo procura compreender *de que forma os alunos chineses e os alunos portugueses diferem na sua percepção sobre a cultura organizacional do Instituto de Letras e Ciências Humanas (ILCH), da Universidade do Minho*. O trabalho encontra-se subdividido em cinco capítulos. O primeiro irá abordar o conceito de *Cultura* e as suas componentes, tomando, essencialmente, como modelo as definições referidas por Geert Hofstede - os *Níveis de Cultura* e as *Dimensões de Cultura*. Posteriormente, apresentar-se-á uma definição de *Cultura* no contexto organizacional, abordando alguns aspetos da cultura organizacional, e, assim, aplicando-os com maior detalhe no âmbito das organizações de ensino superior. No segundo capítulo, prosseguir-se-á com a caracterização das *Dimensões de Cultura* na sociedade chinesa e portuguesa, tomando novamente como modelo os contributos de Hofstede *et al.* (2017), com intuito de compreender as ideossincrasias culturais destas duas sociedades. Seguidamente, proceder-se-á à caracterização de *Cultura* nas organizações de ensino da China e de Portugal. No terceiro e último capítulo do enquadramento teórico será apresentada uma breve caracterização da Universidade do Minho e, em específico, do ILCH. Ainda a este respeito, serão fornecidos alguns dados acerca da presença de estudantes chineses no ensino superior português, especificamente na instituição acima referida. A metodologia adotada na elaboração deste estudo será exposta no quarto capítulo. No capítulo seguinte serão apresentados e discutidos os resultados alcançados e, por fim, serão referidas as conclusões obtidas. Estas sustentam que existe uma tendência para os estudantes chineses e portugueses serem influenciados pela sua *Cultura* e pelo próprio conceito de *Cultura* que possuem, o que, conseqüentemente, promoveu uma diferenciação na sua percepção sobre a cultura organizacional do ILCH.

Palavras-chave: Cultura Organizacional; Educação; Confucionismo; ILCH

Abstract

The present study aims to understand *how Chinese and Portuguese students differ in their perception of the organizational culture of the University of Minho's Institute of Letters and Human Sciences (ILCH)*. The work is subdivided into five chapters. The first will address the concept of *Culture* and its components, essentially taking as a model the definitions stated by Geert Hofstede - the *Levels of Culture* and the *Dimensions of Culture*. Subsequently, it will be presented a definition of *Culture* in the organizational context, approaching some aspects of the organizational culture, and, thus, applying them with greater detail in the scope of higher education organizations. In the second chapter, we will continue with the characterization of the *Dimensions of Culture* in the Chinese and Portuguese society, again taking as a model the contributions of Hofstede et al. (2017), in order to understand the cultural ideosincrasies of these two societies. Subsequently, *Culture* will be characterized in the educational organizations of China and Portugal. In the third and last chapter of the theoretical framework, it will be presented a brief characterization of the University of Minho, and, specifically, of the ILCH. In this regard, some data will be provided on the presence of Chinese students in Portuguese higher education institutions, specifically in the aforementioned. The methodology in this study adopted will be explained in the fourth chapter. In the following one, the results will be presented and discussed, and, finally, the conclusions obtained will be mentioned. These withstand that there is a tendency for Chinese and Portuguese students to be influenced by their *Culture* and by the very concept of *Culture* they possess, which consequently has promoted a differentiation in their perception of the ILCH's organizational culture.

Keywords: Organizational Culture; Education; Confucianism; ILCH

摘要

本论文旨在研究中国学生和葡萄牙学生对葡萄牙米尼奥大学人文学院 (ILCH) 组织文化理解上的差异。论文共五章，第一章主要以 Geert Hofstede 的文化分级及维度为原型来阐述“文化”这一概念以及它的组成成分，并对组织中的文化进行定义，同时涉及到一些组织文化学的内容，以此来对高等教育组织中的文化进行更详细的展示。第二章中会借鉴 Hofstede 等人的研究成果来展现中国社会和葡萄牙社会中文化维度的相关特征，以此为基础来更好地理解两个社会的文化特点，之后也会涉及到中国和葡萄牙教育组织和机构的文化特点。第三章和第四章中将会对米尼奥大学尤其是人文学院的特征进行简要介绍，该部分将会引用一些在葡萄牙高等教育机构（即以上提及的米尼奥大学人文学院）中求学的中国学生的观点，相关研究方法将于第四章进行详细阐述。在接下来的一章中将会对收集到的数据进行分析，并展示最终得到的结论，即中国学生和葡萄牙学生都会被受到自己国家的文化所的影响，并由此而对组织文化产生不同的见解。

关键词：组织文化，教育，儒学，人文学院 (ILCH)

Índice

| | |
|--|------|
| Resumo..... | ix |
| Abstract | xi |
| 抽象..... | xiii |
| Índice de Figuras | xvii |
| Índice de Gráficos | xix |
| Índice de Tabelas..... | xxi |
| Introdução | 1 |
| Parte I: Enquadramento Teórico | 3 |
| Capítulo I – Conceito de cultura e as suas componentes | 3 |
| 1.1.Noção de cultura | 3 |
| 1.1.1. Níveis de cultura..... | 7 |
| 1.1.2. Símbolos, heróis, rituais e valores..... | 8 |
| 1.1.3. Dimensões de cultura | 11 |
| 1.2.As organizações e a cultura organizacional | 18 |
| 1.2.1. Dimensões da cultura organizacional..... | 23 |
| 1.3.A escola como organização e como transmissora de cultura..... | 25 |
| Capítulo II – Cultura nas Instituições de Ensino da China e de Portugal..... | 31 |
| 2.1. Dimensões de cultura da sociedade chinesa..... | 31 |
| 2.2. A herança de Confúcio na sociedade chinesa | 33 |
| 2.3. Cultura organizacional no ensino chinês..... | 36 |
| 2.4. Dimensões de cultura da sociedade portuguesa | 40 |
| 2.5. Cultura organizacional no ensino português | 42 |
| Capítulo III – Os estudantes chineses no Instituto de Letras e Ciências Humanas (ILCH) | 45 |
| 3.1. Breve introdução à Universidade do Minho e ao ILCH..... | 45 |
| 3.2. Os estudantes chineses em Portugal..... | 46 |
| Parte II: Estudo empírico do ILCH | 49 |
| Capítulo IV – A utilização de uma metodologia qualitativa num estudo de caso..... | 49 |
| 4.1. Questão de pesquisa e hipóteses..... | 49 |

| | |
|---|-----|
| 4.2. Tipologia de estudo | 49 |
| 4.3. Instrumentos de recolha de dados | 51 |
| 4.3.1. Descrição do questionário | 51 |
| 4.3.2. Descrição da entrevista semiestruturada | 52 |
| 4.4. Descrição da população..... | 54 |
| 4.4.1. População do questionário..... | 54 |
| 4.4.2. População da entrevista semiestruturada..... | 56 |
| Capítulo V – Análise da Cultura Organizacional do ILCH..... | 57 |
| 5.1. Resultados obtidos | 57 |
| 5.1.1. Individualismo vs. Coletivismo..... | 57 |
| 5.1.2. Masculinidade vs. Feminilidade..... | 61 |
| 5.1.3. Aversão à incerteza | 64 |
| 5.1.4. Distância ao poder | 67 |
| 5.1.5. Orientação de longo ou curto prazo | 72 |
| 5.1.6. Indulgência vs. Restrição | 75 |
| Conclusão..... | 79 |
| Bibliografia | 83 |
| Apêndice | 89 |
| Apêndice 1: Questionário em português | 89 |
| Apêndice 2: Questionário em chinês..... | 95 |
| Apêndice 3: Entrevista semiestruturada em português | 99 |
| Apêndice 4: Entrevista semiestruturada em chinês..... | 105 |

Índice de Figuras

| | |
|--|----|
| Figura 1: Os três níveis de programação mental (Hofstede <i>et al.</i> , 2010: 6) | 6 |
| Figura 2: A cultura como " <i>camada de uma cebola</i> " (Hofstede <i>et al.</i> , 2010). | 9 |
| Figura 3: Concetualização de Cultura como um <i>icebergue</i> , Schein (1985) | 11 |
| Figura 4: Os diferentes níveis de cultura organizacional, por Hofstede <i>et al.</i> , (2010), citado por Waisfisz (2015) | 19 |
| Figura 5: Níveis de cultura organizacional, baseado em Neves (1992). | 20 |
| Figura 6: " <i>Competing Value Model</i> " (Quinn e Kimberly, 1984) | 21 |
| Figura 7: Dimensões de Cultura da sociedade chinesa, por Hofstede <i>et al.</i> (2017) | 31 |
| Figura 8: Dimensões de Cultura da sociedade portuguesa, por Hofstede <i>et al.</i> (2017)... | 40 |

Índice de Gráficos

| | |
|--|----|
| Gráfico 1: Género da população portuguesa | 54 |
| Gráfico 2: Idade da população portuguesa | 54 |
| Gráfico 3: Género da população chinesa..... | 55 |
| Gráfico 4: Idade da população chinesa..... | 55 |
| Gráfico 5: Considerações sobre os trabalhos de grupo (média de concordância)..... | 58 |
| Gráfico 6: Considerações gerais do ILCH e dos alunos (média de concordância) | 59 |
| Gráfico 7: Relevância das classificações finais (média de concordância) | 62 |
| Gráfico 8: Comportamento do ILCH em relação às competências dos alunos (média de concordância)..... | 63 |
| Gráfico 9: Comportamento do diretor sobre o programa do curso (média de concordância)..... | 65 |
| Gráfico 10: Comportamento do professor sobre o programa de aula (média de concordância)..... | 66 |
| Gráfico 11: Interação dos alunos com os responsáveis do Departamento de Estudos Asiáticos (média de concordância)..... | 68 |
| Gráfico 12: Interação dos alunos com os responsáveis pelo ILCH (média de concordância)..... | 69 |
| Gráfico 13: Interação dos alunos com os professores (média de concordância)..... | 70 |
| Gráfico 14: Motivo de inscrição num curso de ensino superior no ILCH (média de concordância)..... | 72 |
| Gráfico 15: Modo como os alunos percecionam as disciplinas lecionadas (média de concordância)..... | 74 |
| Gráfico 16: Motivo de escolha do curso (média de concordância) | 75 |
| Gráfico 17: Comportamento dos alunos na sala de aula (média de concordância)..... | 76 |

Índice de Tabelas

| | |
|--|----|
| Tabela 1: Caraterização da amostra da entrevista semiestruturada | 56 |
|--|----|

Introdução

Cultura diz respeito a um termo presente em todos os domínios do nosso quotidiano. Efetivamente, e segundo Laraia (2006: 25), este termo poderá definir-se como “... *um complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade.*”

Desde o aparecimento do termo *Cultura* que o seu conceito direciona para várias interpretações, concetualizando-o não só no âmbito da sua definição individual, mas também desenvolvendo-o em campos aplicados que o complementam, como o caso da *Cultura Organizacional*. O estudo deste conceito, que assim emerge e ganha significado *per si*, tem sido fundamental na compreensão dos fenómenos ocorridos dentro das organizações, incluindo os modos de pensar, de agir e de sentir, aspetos relevantes uma vez que a organização das sociedades modernas recorre a estas instituições especializadas nos seus objetivos e funções para se suprirem necessidades e alcançarem dados objetivos (Schein, 1985). Desta forma, a *escola* (para o presente trabalho, consideramos o termo *escola* como sinónimo de estabelecimentos de ensino), define-se e percebe-se como sendo das primeiras instituições nas quais o indivíduo desenvolve a sua pertença a um grupo, criando relações com o coletivo, ao mesmo tempo que consegue uma oportunidade de desenvolvimento pessoal. Será, então, neste ambiente, que a pessoa adquire e transmite valores, contacta com o respeito pelas hierarquias, com o sentimento de pertença a um coletivo, com a repressão e/ou com a expressão de emoções e pensamentos. Ou seja, a *escola* configura-se um palco por excelência de transmissão, aquisição e aprendizagem de *Cultura* (Torres, 2004).

Neste sentido, no âmbito do Mestrado em Estudos Interculturais Português-Chinês, pretendemos com o presente trabalho desenvolver uma investigação, na área da *Cultura Organizacional em Contexto Educacional Chinês e Português*, tratando como estudo de caso os alunos do Instituto de Letras e Ciências Humanas (ILCH) da Universidade do Minho, com o intuito de compreender *de que forma os alunos chineses e os alunos portugueses diferem na sua perceção sobre a cultura organizacional do ILCH*. Testamos as seguintes hipóteses: (1) A perceção dos alunos chineses e portugueses em relação ao ILCH é diferente; (2) A perceção dos alunos chineses e portugueses sobre o ILCH é influenciada pela sua cultura; (3) Os estudantes chineses

percecionam a distância ao poder no ILCH mais baixa que os alunos portugueses; (4) Os alunos chineses assumem uma posição mais coletivista que os alunos portugueses; (5) Os alunos chineses apresentam características menos feministas que os estudantes portugueses; (6) Os alunos chineses possuem uma menor aversão à incerteza relativamente aos estudantes portugueses; (7) Os estudantes chineses apresentam características mais direcionadas para uma orientação a longo-prazo em relação aos estudantes portugueses; (8) Os estudantes chineses possuem uma maior orientação para a restrição do que os estudantes portugueses.

O presente estudo empírico encontra-se subdividido em cinco capítulos. O primeiro capítulo irá abordar o conceito de *Cultura* e as suas componentes, tomando, essencialmente, como modelo as definições referidas por Geert Hofstede - os *Níveis de Cultura* e as *Dimensões de Cultura*. Posteriormente, apresentar-se-á uma definição de *Cultura* nas Organizações, abordando alguns aspetos da cultura organizacional, e, assim, aplicando-os com maior detalhe no âmbito das organizações de ensino superior. No segundo capítulo, prosseguir-se-á com a caracterização das *Dimensões de Cultura* na sociedade chinesa e portuguesa, tomando novamente como modelo os contributos de Hofstede, no intuito de compreender as ideossincrasias culturais destas duas sociedades. Seguidamente, proceder-se-á à caracterização de *Cultura* nas organizações de ensino da China e Portugal. No terceiro e último capítulo do enquadramento teórico, será apresentada uma breve caracterização da Universidade do Minho e, em específico, do ILCH. Ainda a este respeito, serão fornecidos alguns dados acerca da presença de estudantes chineses no ensino superior português, especificamente na instituição acima referida. A metodologia adotada na elaboração deste estudo será exposta no quarto capítulo. No capítulo seguinte, serão expostos e discutidos os resultados alcançados. Por fim, serão apresentadas as conclusões.

Consideramos que os resultados alcançados poderão assumir-se como veículo, não apenas de ligação, mas também (e sobretudo) de maior informação relativamente à formulação de estratégias que possibilitem a agilização de um intercâmbio cultural mais frutífero e adequado, que, assim, consiga fornecer contributos para uma aproximação entre culturas mais eficiente. Isto uma vez que será possível fornecer um contributo para o conhecimento mais aprofundado e rigoroso da instituição de ensino (ILCH) e da forma como ela é percecionada por estudantes de contextos distintos.

Parte I: Enquadramento Teórico

Capítulo I – Conceito de cultura e as suas componentes

1.1. Noção de cultura

A noção de *Cultura* configura-se como um termo amplo, remetendo para os modos de vida e de pensamento, abarcando, portanto, quer ações objetivas, quer valores e considerações abstratas. Com efeito, diz respeito a aspetos da vida pessoal, mas surge sobretudo do contacto do “eu” com o “outro”. A dificuldade de concetualização deste termo surge do facto de, apesar de atualmente ser bastante aceite, ser também utilizado de modo ambíguo, por vezes referindo-se a situações e domínios diversos. De facto, do seu aparecimento até aos dias de hoje surgiram aproximadamente 160 definições na Antropologia para o concetualizar (Marconi e Presotto, 2010: 21-22).

De modo a compreender o atual sentido que lhe é atribuído, é necessário proceder ao estudo etimológico da palavra. A sua evolução semântica decisiva produziu-se na língua francesa, no século das Luzes (XVIII), permitindo em seguida expandir-se – por empréstimo linguístico – a línguas vizinhas, como o caso do inglês ou alemão. Graças a este procedimento, o termo tomaria parte no vocabulário de diversos povos (Cuche, 1999: 19).

Desde o início do século XVI que a palavra *Cultura*, termo com raiz latina, é definida como o cultivo ou o cuidado de algo, por exemplo grãos ou animais. Já no século XVIII, verificamos que o termo trespassa da esfera agrícola e passa a ilustrar o processo de desenvolvimento humano e, aliado a este, o cultivo da mente. Assim, o termo *Cultura* passa a assumir um caráter mais complexo e abrangente, acompanhando a evolução dos tempos, conforme o demonstra a seguinte citação: “*A palavra é associada às ideias de progresso, de evolução, de educação, de razão que estão no centro do pensamento da época*” (Cuche, 2002: 21). É neste sentido que Cuche (1999: 19) alerta para a complexidade do processo subjacente, argumentando que:

“Não se trata de se entregar aqui a uma análise linguística, mas de evidenciar os laços que existem entre a história da palavra "cultura" e a história das ideias. A evolução de uma palavra deve-se, de fato, a inúmeros factores que não são todos de ordem linguística. Sua herança

semântica cria uma certa dependência em relação ao passado nos seus usos contemporâneos”.

No seguimento deste processo evolutivo do significado do termo, verificamos que a primeira definição etnológica de *Cultura* surge pela autoria do antropólogo britânico Edward Burnett Tylor (1832-1917), versando uma conceção universalista:

“CULTURA ou CIVILIZAÇÃO, tomados em seu sentido etnológico mais vasto, são um conjunto complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, o direito, os costumes e as outras capacidades ou hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade.” (Tylor, 1871: 1).²

Esta concetualização universalista do termo, abrindo caminho à complexidade, daria também azo a ambiguidades, pois o seu carácter vasto viria a fazer com que se recorresse ao termo para tentar compreender diferentes situações, e isto, por vezes, com o recurso a desiguais referenciais interpretativos.

A definição ambígua do termo surge também do facto de *Cultura* se encontrar presente em diversos domínios do conhecimento, ainda que por vezes não se refira ao mesmo significado. Efetivamente, o termo encontra-se presente em diferentes disciplinas do mundo das ciências (Godoy e Santos, 2014). Na Antropologia, a *Cultura* é compreendida como a totalidade de comportamentos e padrões aprendidos e apreendidos por um povo, a partir de vivências e tradições comuns, os quais se apresentam, depois, na sua essência com uma dimensão de identidade e pertença de grupos. Na Psicologia e na Educação, tendo em conta a valorização das teorias da aprendizagem, o fator da aprendizagem constante na *Cultura* é, então, o racional que subjaz à concetualização do termo, pelo que se visa, precisamente, explicar o processo de aprendizagem pelos indivíduos. Na Sociologia, entende-se a definição de *Cultura* como um conjunto de ideias, comportamentos e práticas sociais aprendidas e adquiridas pelo ser humano em contexto de vivência em sociedade. Por sua vez, no ponto de vista da Filosofia o termo dirá respeito ao conjunto de manifestações humanas que contrastam com a natureza. Assim, em contexto filosófico a *Cultura* consiste, também,

² CULTURE or CIVILIZATION taken in its wide ethnographic sense, is that complex whole which includes knowledge, belief, art, morals, law, custom, and any other (capabilities and habits) acquired by man as a member of society.” (TdA)

num sistema de símbolos com que se pode interpretar a realidade e que confere sentido à vida dos seres humanos (ibidem).

Estamos, portanto, diante de uma multiplicidade de interpretações e usos da palavra *Cultura*. Esta situação fornece ao termo a sua riqueza e complexidade, uma vez que este permite elaborar uma síntese entre o passado e o presente, entre o individual e o coletivo, entre o “eu” e o “outro” (Hofstede, Hofstede e Minkov, 2010). Esta especificidade do conceito surge uma vez que a *Cultura* não é uma herança genética, mas o resultado da inserção do ser humano em determinados contextos sociais, da adaptação da pessoa aos diferentes ambientes que experiencia (Hofstede, *et al.* 2010). Desta forma, a *Cultura* pode ser definida como algo adquirido, aprendido, apreendido e cumulativo, resultante da experiência de várias gerações e da transmissão desta a gerações vindouras. Não obstante, a *Cultura* apresenta também uma característica dinâmica, uma aptidão de metamorfose, dada a capacidade do ser humano em poder criar, inventar e mudar, adaptando-se às configurações do meio em que se insere (Reimão,1996). Com efeito, assistimos, assim, às mudanças culturais que permitem a evolução dos povos e dos tempos, pois sintetizam as diferenças, mas também os pontos de continuidade entre o passado e o futuro, conforme o demonstra a citação seguinte:

“A cultura é a própria identidade nascida na história, que ao mesmo tempo nos singulariza e nos torna eternos. É índice e reconhecimento da diversidade. É o terreno privilegiado da criação, da transgressão, do diálogo, da crítica, do conflito, da diferença e do entendimento.”
(Campomori, 2008: 78-79).

Hofstede e outros investigadores de renome no âmbito da definição e da categorização de *Cultura* apresentam este termo como uma metáfora, caracterizando os padrões que são incutidos nos indivíduos no processo de socialização como um “programa mental”, ou, e citando o título do livro, enquanto “*Software of the Mind*”. Esse programa incluiria alguns itens, especificamente as *dimensões de cultura* (as quais serão analisadas num ponto posterior), a serem programados de acordo com os valores específicos de cada cultura:

““A cultura é sempre um fenómeno coletivo, pois é pelo menos, partilhada parcialmente com pessoas que vivem ou viveram dentro do

mesmo ambiente social, que é onde esta é aprendida. Cultura consiste nas regras não escritas do jogo social e é assim, a programação coletiva da mente que distingue os membros de um grupo ou categoria de pessoas de outros grupos ou categorias” (Hofstede et al. 2010: 6)³

Para Hofstede *et al.* (2010), a *programação mental* inicia-se na família e desenvolve-se, mais tarde, na escola, no grupo de amigos, no local de trabalho e na comunidade, agilizando uma dinâmica contínua, cumulativa e adaptativa. Estes serão, assim, agentes de transmissão e de criação de *Cultura*. Sendo adquirida, esta derivará do ambiente em que o indivíduo se insere e da sua carga genética hereditária. Desta forma, o autor singulariza a programação de *Cultura* em três níveis: (1) Natureza Humana, (2) Cultura e (3) Personalidade. A esquematização destes, segundo os próprios autores (Hofstede *et al.* 2010: 6), poderá ser observada na Figura 1:



Figura 1. Os três níveis de programação mental (Hofstede *et al.*, 2010: 6)

A *natureza humana* refere-se aos elementos comuns e universais do ser humano, tais como a capacidade de sentir medo, raiva, amor, alegria, tristeza, o contacto com os outros, a capacidade de falar, ver e tocar. Todos estes elementos são partilhados por todos os seres humanos, pelo que se configura, então, um “*sistema operacional*”

³ “Culture is always a collective phenomenon, because it is at least partly shared with people who live or lived within the same social environment, which is where it was learned. Culture consists of the unwritten rules of the social game. It is the collective programming of the mind that distinguishes the members of one group or category of people from others.” (TDA)

que determina o físico e funcionamento psicológico básico dos indivíduos. No entanto, a forma como são expressos esses sentimentos serão modificados pela *Cultura*, aspeto que será aprendido através de um grupo de pertença, determinando, com efeito, a prazo a *personalidade do indivíduo*. Através de experiências coletivas e individuais, o indivíduo criará, então, a sua própria personalidade, elaborando a síntese entre o domínio da vivência pessoal e coletiva.

Em linha com a concetualização de Hofstede *et al.* (2010), no livro “*A Mundialização da Cultura*”, de Jean-Pierre Warnier (2003), o autor exhibe o conceito de *Cultura* como órgão transmissor, designando-o como “cultura-tradição”. Este conceito reforça, então, as influências do ambiente e contexto histórico da sociedade da qual o indivíduo toma parte no seu processo de formação e desenvolvimento. É, desta forma, defensável o argumento de que todas as *Culturas* se encontram ligadas a uma dada sociedade, história e geografia, sendo, portanto, fruto de um contexto social, histórico e geográfico de base, conforme o demonstra a citação abaixo:

“A cultura é uma totalidade complexa feita de normas, de hábitos, de repertórios de ação e de representação, adquirida pelo homem enquanto membro de uma sociedade. Toda a cultura é singular, geograficamente ou socialmente localizada, objeto de expressão discursiva numa língua dada, fator de identificação dos grupos e dos indivíduos e de diferenciação diante dos outros, bem como fator de orientação dos atores, uns em relação aos outros e em relação ao seu meio. Toda a cultura é transmitida por tradições reformuladas em função do contexto histórico.” (Warnier, 2003: 23).

1.1.1. Níveis de cultura

Mesmo havendo exposto a concetualização universalista de *Cultura*, é necessário ressaltar que a noção de *Cultura* não se aplica só a uma sociedade global, não se extingue na sua dimensão abrangente. Existem categorias de análise mais específicas, de âmbito mais reduzido, caso das referências à *Cultura* de uma classe social, de uma região ou de uma instituição (Hofstede *et al.* 2010). Daí a utilização do termo *Subcultura* para designar uma entidade parcial dentro de uma sociedade global ou

a relação de uma cultura com outra mais vasta (Reimão, 1996). Para que possamos entender com mais clareza esta categorização, tomemos como exemplos práticos as concetualizações e as vivências culturais observadas na China e em Portugal. Com trinta e quatro etnias e diversos dialetos, seria falacioso alegar que existe apenas uma *Cultura* na China. No caso português, ainda que sejamos um país pequeno, praticam-se diversos hábitos e costumes em todo o território, tipicamente categorizados como dependentes do contexto regional onde tomam lugar.

Estas *Culturas* serão programas, recorrendo a diferentes *Níveis de Cultura* (Hofstede *et al.*, 2010: 18), como por exemplo: a idade; o género; a religião; a língua; o país; o local de trabalho; os valores e as práticas (heróis, símbolos, rituais). Assim, o modo de pensar e de agir de cada grupo específico sofrerá diversas formas de influência, adotando uma configuração distintiva.

Com base na explicação acima tecida, será difícil aludir ao conceito de *Cultura* como um termo restrito, com apenas um único e indubitável significado. Assim, todo ele será constituído por várias componentes que irão influenciar, de modo interrelacionado e dinâmico, na sua composição e determinar a personalidade de um indivíduo.

Apesar de muitos autores terem tentado, nas suas investigações empíricas e argumentações teóricas, unificar o termo, cabe a cada um procurar informação e escolher a definição com a qual mais se identifica, sempre tendo em conta o carácter mutável que este conceito aporta.

1.1.2. Símbolos, heróis, rituais e valores

Com objetivo de uniformizar o modo como as *Culturas* se manifestam, no sentido de, posteriormente, ser possível tecer comparações entre as mesmas, procurando pontos de convergência e hiatos, Hofstede *et al.* (2010: 7) desenvolveram a sua investigação a um patamar mais ambicioso. Com efeito, por meio de reflexões teóricas e de estudos empíricos, procuraram categorizar as diversas *Culturas* em quatro termos: *os símbolos, heróis, rituais e valores*.

“As manifestações de Cultura manifestam-se em diferentes maneiras. Dos muitos termos usados para descrever as manifestações da cultura, os quatro termos seguintes descrevem o conceito: símbolos, heróis, rituais e valores.” (Hofstede et al. 2010: 7).⁴

Para clarificar a ideia, os autores apoiam-se numa analogia onde as manifestações correspondem à “camada de uma cebola” (Hofstede et al. 2010: 7). Desta forma, explicam que os *símbolos* representam as manifestações superficiais da *Cultura*; os *heróis*, bem como os *rituais*, dizem respeito às manifestações intermédias e que, por fim, os *valores* resultam das situações mais profundas de uma dada *Cultura*. Ilustramos o exposto na Figura que se segue.

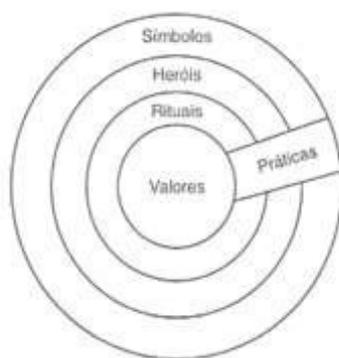


Figura 2. A cultura como “camada de uma cebola” (Hofstede et al., 2010)

Analisando cada manifestação, segundo a reflexão dos próprios autores, verifica-se que:

- Os *símbolos* dizem respeito às manifestações mais claras e objetivas de uma *Cultura*, abarcando os gestos, as palavras, a forma de vestir, os objetos, etc. Os *símbolos* não pertencem a uma só *Cultura*, uma vez que esta poderá ser imitada por outros (sub) grupos de *Cultura*. A par disso, é também necessário ter em conta a possibilidade de constante mudança de uma *Cultura*, pois enquanto novos símbolos aparecem, os antigos vão deixando de ter uso.
- Os *heróis* remetem para as pessoas vivas ou reais, mortas ou imaginárias, que possuem uma enorme importância numa determinada *Cultura*, servindo como ponto

⁴“Cultural differences manifest themselves in several ways. From the many terms used to describe manifestations of culture, the following four together cover the total concept rather neatly: symbols, heroes, rituals, and values.” (T&A)

de referência nas atitudes e valores (comportamento e pensamento) de uma sociedade, isto é, de modelo de conceitualização do mundo.

- Os *rituais* referem-se a atividades coletivas dirigidas a um dado objetivo, seguindo uma estrutura previamente definida. A título de exemplo, poderemos indicar as formas de cumprimentar e as reuniões, pois são rituais elaborados para mostrar respeito e autoridade numa organização.

Estas três manifestações da *Cultura*, como se apresenta no modelo de “*camada de uma cebola*”, são associadas ao termo de *práticas*, pois interligam-se e unem-se por intermédio deste, uma vez que são visíveis ao observador, porém, invisíveis no que concerne ao seu significado cultural.

Os *valores*, não pertencendo ao termo das *práticas*, aportam um sentimento orientado com uma face positiva e outra negativa, ou seja, mau ou bom, sujo ou limpo, feio ou bonito, anormal ou normal, irracional ou racional. É, ainda, relevante referir que os *valores* são inconscientes e adquiridos desde que o indivíduo nasce, e muitas vezes inexplicáveis e invisíveis.

Tomando novamente como fonte Hofstede *et al.* (2010), no livro “*Software of the Mind*”, estes autores mencionam que os indivíduos adquirem os *valores* e as *práticas* no início das suas vidas. Referem, também, que, ao contrário de outros seres vivos, somos incapazes de sobreviver sozinhos. Por isso, neste período de sobrevivência estamos inconscientemente a absorver informações provenientes e acerca do meio ambiente onde nos inserimos, de onde se destacam os *símbolos* (linguagem, por exemplo), os *heróis* (contacto com as figuras de parentesco, professores, ídolos, personalidades famosas, etc., por exemplo), os *rituais* (celebrações como festas de aniversário, por exemplo) e os *valores* (caso dos comportamentos recompensados ou punidos). No final deste período, ou seja, por volta dos 10-12 anos, os autores referem que será expectável que os indivíduos alterem gradualmente para uma forma de aprendizagem diferente – consciente – focada principalmente em novas *práticas*. Porém, estas novas *práticas* serão inconscientemente reproduzidas, pois, analisando o crescimento de uma criança, denota-se que esta toma comportamentos similares aos dos seus pais e tende a reproduzir a educação recebida. Ou seja, dar-se-á aqui um efeito de mimetismo. A este ciclo designa-se, segundo a Biologia, e citando Hofstede *et al.* (2010, pág.11), de *homeostasia*.

Analisando outra perspectiva, Schein (1985) elabora uma conceitualização *Cultura* partindo de uma analogia a um *icebergue*. Segundo o autor, analisando a estrutura de um *icebergue*, existe uma parte visível nomeada por *artefactos*, que traduzem a dimensão comportamental da *Cultura* – o modo de vestir, a forma como as pessoas se dirigem umas às outras, a intensidade emocional, etc. – aspetos que, apesar de visíveis, serão complexos de operacionalizar. Existirá, ainda, uma parte invisível no âmbito da noção de *Cultura*, na qual se encontram os *valores* e as *normas*, aspetos que se situam num plano consciente e que detêm a função normativa do comportamento dos membros em situações decisivas. À medida que os *valores* vão sendo reforçados, evoluem para o nível das *crenças*, assumindo-se como pressupostos, filosofias, objetivos e estratégias. Por último, o nível dos *princípios básicos* dirá respeito às bases fundamentais dos sistemas de significados e constituem a verdadeira essência da cultura do grupo, tornando-se indiscutíveis, sendo transmitidos de forma inconsciente aos novos membros, através da sucessão de gerações. Para melhor se compreender esta proposta teórica, é útil observar a Figura 3, abaixo indicada:

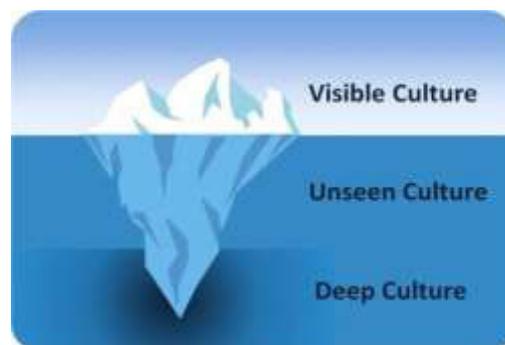


Figura 3. Conceitualização de Cultura como um *icebergue*, Schein (1985)

1.1.3. Dimensões de cultura

Na primeira metade do século XX, a Antropologia Social desenvolveu a convicção de que todas as sociedades, modernas ou tradicionais, enfrentavam o mesmo problema, apenas as respostas eram diferentes. Antropólogos americanos, em particular Ruth Benedict (1887-1948) e Margaret Mead (1901-1978), desempenharam um papel de extrema importância na divulgação desta mensagem para uma ampla audiência (Hofstede *et al.*, 2010).

Seguindo esta problemática, vários investigadores e académicos como Hofstede *et al.* (2010)⁵ iniciaram uma investigação empírica no intuito de identificar quais os problemas comuns, embora com soluções diferentes, entre as várias *Culturas*. Ou seja, pretendiam, de modo científico, verificar e sistematizar em que aspetos se diferenciavam as diversas *Culturas*. Deste modo, os autores, ao longo de uma pesquisa empírica gradual e focada em diferentes contextos históricos, sociais e geográficos, atingira, até hoje a seis dimensões de *Cultura*, a saber:

- “*Individualismo vs. Coletivismo;*”
- “*Masculinidade vs. Feminilidade;*”
- “*Baixa ou elevada aversão à incerteza;*”
- “*Baixa ou elevada distância ao poder;*”
- “*Orientação a longo e curto prazo, também chamado dinamismo Confuciano;*”
- “*Indulgência vs. Restrição*”.

A primeira dimensão cultural evidencia que nas sociedades que apresentam uma visão *individualista* prevalece a ideia de que cada indivíduo possui clara responsabilidade sobre a sua vida, as suas escolhas e os seus interesses. O *colectivismo* será, então, concetualizado como:

"O oposto do individualismo; juntos, formam uma das dimensões das culturas nacionais. O colectivismo representa uma sociedade em que as pessoas desde o nascimento se integram em grupos fortes e coesos, que, ao longo da vida das pessoas, continuam a protegê-los em troca de lealdade inquestionável " (Hofstede *et al.* 2010: 515).⁶

Na dimensão de *masculinidade e feminilidade*, os autores observaram que nas sociedades com traços masculinos haverá maior competitividade, heroísmo e recompensa material para o sucesso, a par também dessa maior pressão para o sucesso,

⁵ Hofstede *et al.* (2010) analisaram um grande número de dados sobre os valores atribuídos pelas pessoas em mais de cinquenta países ao redor do mundo, através de uma grande corporação multinacional: International Business Machines (IBM).

⁶“The opposite of individualism; together, they form one of the dimensions of national cultures. Collectivism stands for a society in which people from birth onward are integrated into strong, cohesive in-groups, which throughout people’s lives continue to protect them in exchange for unquestioning loyalty.” (TDA)

avaliado pelo alcance de objetivos materiais e contabilizáveis, conforme o demonstra a citação abaixo:

“A masculinidade representa uma sociedade em que os papéis sociais de gênero são claramente distintos: os homens devem ser assertivos, duros e focados no sucesso material; As mulheres deveriam ser mais modestas, ternas e preocupadas com a qualidade de vida.”⁷ (Hofstede, 2010: 519).

Enquanto isso, nas sociedades com traços femininos existirá maior propensão à cooperação, humildade e uma tendência a valorizar a qualidade de vida, aspectos de caráter mais qualitativo, conforme abaixo referido:

“A feminilidade representa uma sociedade em que os papéis sociais de gênero se sobrepõem: homens e mulheres devem ser modestos, ternos e preocupados com a qualidade de vida”⁸ (Hofstede et al., 2010: 517).

Na categoria da aversão à incerteza, por sua vez, os autores explicam que será mensurado *“O quanto os membros de uma sociedade se sentem ameaçados por situações ambíguas ou desconhecidas.”⁹ (Hofstede et al. 2010: 522).* De acordo com a sua investigação, as sociedades com elevada aversão à incerteza tendem a ser mais intolerantes e apresentam rígidos códigos de crença e comportamento.

No que concerne à dimensão da hierarquia, os autores compreendem *“O quanto os membros menos poderosos de instituições e organizações num país esperam e aceitam que o poder esteja distribuído desigualmente.”¹⁰ (Hofstede et al. 2010: 521).* Incluem esta dimensão de *Cultura* uma vez que, a esse respeito, também se observam divergências pertinentes entre as várias sociedades: naquelas em que se verifica alta distância hierárquica, cada indivíduo toma o seu lugar específico, estando bem ciente da sua posição social e do que a mesma aporta; porém, nas sociedades onde se observa baixa distância hierárquica existe uma maior distribuição do poder, e com isso uma

⁷ “Masculinity stands for a society in which social gender roles are clearly distinct: Men are supposed to be assertive, tough, and focused on material success; women are supposed to be more modest, tender, and concerned with the quality of life.” (TdA)

⁸ Femininity stands for a society in which social gender roles overlap: both men and women are supposed to be modest, tender, and concerned with the quality of life.” (TdA)

⁹ “The extent to which the members of a culture feel threatened by ambiguous or unknown situations.” (TdA)

¹⁰ “ The extent to which the less powerful members of institutions and organizations within a country expect and accept that power is distributed unequally.” (TdA).

maior igualdade, flexibilidade e tolerância entre os indivíduos (Hofstede *et al.*, 2010). Desta forma, o autor sistematiza que quanto menor a distância hierárquica do país, menor será a dependência dos subordinados em relação aos seus imediatos.

Segundo Hofstede *et al.* (2010), as sociedades também podem descrever duas orientações culturais, especificamente a longo ou curto prazo. As sociedades onde prevalece uma orientação de curto prazo configuram-se como:

“A oposição da orientação a longo prazo; juntos eles formam a dimensão de culturas nacionais. A orientação de curto prazo consiste na prossecução dos valores relacionados com o passado e o presente, tais como orgulho nacional, respeito pela tradição, preservação da face e cumprimento das obrigações sociais.”¹¹(Hofstede et al., 2010: 521).

Contrariamente, as sociedades orientadas ao longo prazo dirão respeito a:

“A oposição da orientação a curto prazo; juntos eles formam a dimensão de culturas nacionais. A orientação a curto prazo consiste a prossecução das virtudes pragmáticas, orientadas para recompensas futuras, em particular a perseverança, poupança e adaptação a circunstâncias cambiantes.”¹² (Hofstede et al., 2010: 519).

Por outras palavras, a orientação a longo prazo diz respeito aos valores orientados para o futuro, o impacto que determinado acontecimento descreverá posteriormente. A orientação a curto prazo reporta aos valores orientados para o passado e para o presente, valorizando a tradição e o cumprimento de obrigações sociais. De acordo com Hofstede *et al.* (2010), a orientação de longo prazo refere-se a uma abordagem cultural positiva, dinâmica e orientada para o futuro, encontrando-se associada a quatro *Valores confucionistas*, nomeadamente à perseverança, à hierarquia, à poupança e ao aspeto conhecido como o “perder a face” (面子 *miànzi*).

¹¹ “The opposite of long-term orientation; together, they form a dimension of national cultures. Short-term orientation stands for the fostering of virtues related to the past and present, such as national pride, respect for tradition, preservation of face, and fulfilling social obligations.” (TdA)

¹² “The opposite of short-term orientation; together, they form a dimension of national cultures. Long-term orientation stands for the fostering of pragmatic virtues oriented toward future rewards, in particular perseverance, thrift, and adapting to changing circumstances” (TdA)

Por último, a dimensão de indulgência e restrição, concebida por Hofstede *et al.* (2010) numa lógica dicotómica, num binómio, refere-se ao controlo dos desejos e impulsos por parte dos indivíduos quando inseridos numa dada *Cultura*. Um controlo relativamente fraco de tais aspetos será chamado indulgência, ao passo que um relativamente forte será apelidado restrição. Os autores definem, com efeito, indulgência opostamente ao que será concebível por restrição:

*“A oposição de restrição; juntos formam uma das dimensões das culturas nacionais. A indulgência consiste numa sociedade que permite a gratificação relativamente livre de desejos humanos básicos e naturais relacionados com a fruição da vida e a diversão.”*¹³ (Hofstede *et al.* 2010: 519).

Relatando outras pesquisas, realizadas na década de 1990, das quais se destaca especificamente o Projeto GLOBE – *Global Leadership and Organizational Behavior Effectiveness* – (House, Hanges, Javidan, Dorfman e Gupta, 2004) procurou-se ultrapassar algumas das limitações e críticas colocadas ao modelo dos autores supra citados, acima explanado. Nesse sentido, pretendia-se, como principal objetivo, o desenvolvimento de uma teoria que descrevesse, explicasse e antecipasse o impacto de variáveis culturais específicas na liderança e nos processos organizacionais.

O projeto, que decorreu em várias fases e ao longo de vários anos, testou várias hipóteses e conseguiu sistematizar nove dimensões de *Cultura* (House, *et al.* 2004):

- 1) *“Distância ao poder”*: que classifica o grau no qual os membros de uma organização ou sociedade esperam e concordam que o poder deva ser compartilhado de forma desigual;
- 2) *“Aversão à incerteza”*: que avalia o grau no qual dada coletividade se baseia em normas e procedimentos para reduzir os impactos da imprevisibilidade de acontecimentos futuros, dimensão que, portanto, traduzirá o nível de tolerância das pessoas perante a incerteza ou a ambiguidade em vários aspetos da sua vida quotidiana, inclusive em situação laboral;

¹³The opposite of restraint; together, they form one of the dimensions of national cultures. Indulgence stands for a society that allows relatively free gratification of basic and natural human desires related to enjoying life and having fun.” (TdA)

- 3) “*Coletivismo institucional*”: que analisa a que extensão as instituições sociais estimulam os indivíduos a se integrarem em grupos dentro das organizações e da sociedade. O coletivismo conduz as pessoas a valorizarem mais a instituição do que o indivíduo, demonstrando um forte controle sobre este por meio de regulamentos internos da instituição;
- 4) “*Coletivismo no grupo*”: analisam o grau em que os indivíduos expressam orgulho, lealdade e coesão nas suas organizações ou famílias;
- 5) “*Orientação humana*”: que examina o grau ao qual dada sociedade estimula e recompensa os seus membros por descreverem atitudes e modos de concetualização do mundo de cariz justo, altruísta, generoso, atencioso e gentil para com os outros indivíduos;
- 6) “*Orientação para os resultados*”: que se refere à extensão em que dada coletividade encoraja e recompensa os indivíduos do grupo por motivo de desempenho superior e busca pela excelência;
- 7) “*Orientação para o futuro*”: dimensão objetivada à medida que os membros de uma dada sociedade ou organização acreditam que suas ações atuais serão influenciadas no futuro, concentrando-se num investimento com possibilidade de tradução em resultados vindouros;
- 8) “*Assertividade*”: refere-se ao grau em que os indivíduos de dada coletividade são (e devem ser) assertivos, conflituosos e agressivos no seu relacionamento com os outros;
- 9) “*Igualdade de género*”: dimensão que se refere ao nível no qual determinada sociedade valoriza a igualdade de género e, assim, procura diminuir as diferenças (por exemplo de função) com base no género dos seus membros.

Outro estudo mais recente, realizado por Erin Meyer, divulgado no livro “*The Culture Map: Breaking Through the Invisible Boundaries of Global Business*”, datado de 2014, apresenta uma investigação coletiva focada em mais de trinta países diferentes. A autora fornece, com efeito, uma estrutura para que seja possível avaliar diferentes culturas e, também, estratégias para melhorar o sucesso internacional.

A autora identificou oito dimensões onde se concentram a maioria das diferenças dentro e entre *Culturas*, como: (1) “*Comunicação*” – de baixo contexto (discurso simples, objetivo e claro), ou de alto contexto (discurso com rico significado, comunicação profunda nas interações sociais); (2) “*Avaliação*” – administração e avaliação de forma direta ou indireta, elaboração de comentários de forma discreta ou

não; (3) “*Liderança*” – existência de grupos igualitários ou, em contrário, de grupos com uma preferência pela organização em hierarquias rígidas; (4) “*Decisões*” – tomada de decisões em consenso ou numa lógica de cima para baixo no sentido da hierarquia que estrutura o grupo; (5) “*Confiança*” – fundamentação e alicerce da confiança entre os membros de dada sociedade no quão bem se conhecem, ou no quão bem interagem (por exemplo, no quão bem trabalham juntos); (6) “*Desacordo*” – abordagem direta aos desentendimentos, ou, contrariamente, preferência dos membros de dada sociedade pelo evitar de confrontos; (7) “*Agendamento*” – os indivíduos percebem o tempo como pontos lineares absolutos, ou consideram-no um intervalo flexível; (8) “*Persuasão*” – os membros de dada sociedade preferem ouvir e analisar casos e exemplos específicos, ou, ao invés, explicações holísticas e detalhadas.

Estes autores, bem como outros interessados na referida temática (como o caso de Fons Trompenaars e Charles Hampden Turner, 1998), dedicaram-se a esta problemática e tentaram desenvolver métodos para analisar as dimensões de *Cultura*. Ainda assim, nas suas investigações procuraram alertar para as persistentes dificuldades, devido ao dinamismo e permanente evolução das diferentes *Culturas* e traços de personalidade inerentes aos indivíduos que tomam parte numa dada sociedade. Todavia, são as dimensões culturais e os símbolos, heróis, ideais e valores que caracterizam a personalidade de um indivíduo, ou seja, a sua *Cultura* dominante. Estas características podem ser *explícitas* – transmitidas por códigos, normas, etc.; ou *implícitas* – expressas de uma forma menos visível. Todavia, sendo elas tangíveis ou intangíveis, são essenciais para compreender os comportamentos da sociedade de uma *Cultura*.

Conforme exposto ao longo de todos estes pontos, é importante referir que os contributos dos vários autores referidos, bem como de outros não citados, se desenvolvem numa lógica de interação, articulando uma dinâmica cumulativa no desenvolvimento do conhecimento científico. Daí que as várias propostas teóricas e a evidência empírica correspondente não deverão ser perspectivadas de modo conflituante nem mutuamente exclusivo, mas sim enquanto novos contributos de crítica e de atualização permanente da investigação até então desenvolvida, para que se consiga, tanto quanto possível, alcançar um grau de rigor e compreensão o maior possível na compreensão da temática.

1.2. As organizações e a cultura organizacional

A ideia de *Cultura* tem vindo a ganhar relevo nas últimas décadas devido ao movimento de renovação e análise das organizações empresariais, como consequência do processo de internacionalização da economia e da reorganização do processo produtivo. Com efeito, apesar de remontar, na origem, ao campo da Antropologia, o conceito de *Cultura* foi, posteriormente, transposto e aplicado no campo das Ciências da Administração nos anos 1980. Esta aplicação do termo ao estudo das dinâmicas sociais observadas nas empresas rapidamente se afirmou, tendo, por isso, conquistado pertinência como método de estudo para as restantes organizações (Teixeira, 2000: 9)

Entrando com maior detalhe no conceito de *organização*, esta poderá ser definida como um grupo de indivíduos que partilham objetivos comuns, e que, ao seguirem esses mesmos objetivos, criam crenças e valores conjuntos, que os permitem, consequentemente, distinguir de outros grupos, fornecendo-lhes especificidade.¹⁴

A maioria das organizações apresenta, então, uma *Cultura Organizacional* predefinida (embora possa ser moldável consoante a necessidade de adaptação a mutabilidade dos tempos), de modo a que os indivíduos que nela tomam parte possam seguir normas e procedimentos que os ajudem a manter um ambiente organizacional estável, equitativo e harmonioso. A este respeito, Schein (1985 *apud* Bilhim, 2001: 186) argumenta que:

“Cultura organizacional é o padrão de pressupostos básicos que um dado grupo inventou, descobriu ou desenvolveu, aprendendo a lidar com os problemas de adaptação externa e de integração interna, e que têm funcionado suficientemente bem para serem considerados válidos e serem ensinados aos novos membros como o modo correto de compreender, pensar e sentir, em relação a esses problemas.”

No contexto de *Cultura Organizacional*, é necessário compreender os fatores que distinguem e caracterizam uma organização, tendo sempre em conta que a formação de *Cultura* consiste num processo “(...)fluido e em constante construção onde a coesão,

¹⁴ (Neves, 2000; De Bono, Heling, e Borg, 2014; Gonçalves, 2014).

divisão e ambiguidade continuamente interagem”¹⁵ (Reino, 2009: 61 *apud* Martin, 1992). Desta forma, têm emergido diferentes categorizações dos fatores que a influenciam, tais como os fatores *internos* e *externos* (Silva, 2003) ou fatores *contextuais, organizacionais e humanos* (Reino, 2009).

Segundo Silva (2003), os fatores *internos* relatarão a história do grupo, a interação dos membros e dos líderes numa dada coletividade. Os fatores *externos* dirão, por sua vez, respeito à *Cultura* nacional, ao setor de atividade, aos valores sociais e à legislação. Os fatores *humanos* referir-se-ão aos indivíduos que contribuem para a organização. Por seu turno, os fatores *organizacionais* incluirão os aspetos relativos à própria *organização* (como a sua idade, dimensão, história, etc.). Por fim, e de acordo com Reino (2009), nos fatores *contextuais*, estarão incluídos os aspetos relacionados com o ambiente onde a *organização* atua (tais como a sociedade, *Cultura* nacional, setor de atividade, etc.).

É pertinente ressaltar que esta enumeração não pretende ser exaustiva, alertando inclusive ao facto de que outros fatores têm sido estudados, embora os acima referidos se tenham assumido como os que têm sido mais investigados e sobre os quais já existe conhecimento suficiente para traçar algumas conclusões.

Baseando-se no modelo de uma “*camada de uma cebola*” para caracterizar o conceito de *Cultura*, já exposto acima, neste trabalho, Hofstede *et al.* (2010) desenvolveram um modelo de *Cultura* especificamente aplicado em contexto organizacional. Esta adaptação surgiu com intuito de realçar que a *Cultura* não só define a sociedade de um país, mas também as suas *organizações*, tendo em conta que estas se assumem espaços relevantes na gestão/organização coletiva e na realização de funções sociais. Comparando os dois modelos dos referidos autores, as diferenças apenas residem no facto de o modelo da Figura 4 (abaixo indicada) possuir um anel extra e designações diferentes em alguns dos níveis. Também é importante notar que, e ao contrário do apresentado na Figura 4, no modelo apresentado na Figura 2 podem ser visualizados certos níveis interligados por ação do vetor “*práticas*” (Waisfisz, 2015).

¹⁵ “(...) fluid, ongoing process whereby cohesion, division and ambiguity continuously intertwine” (TdA)

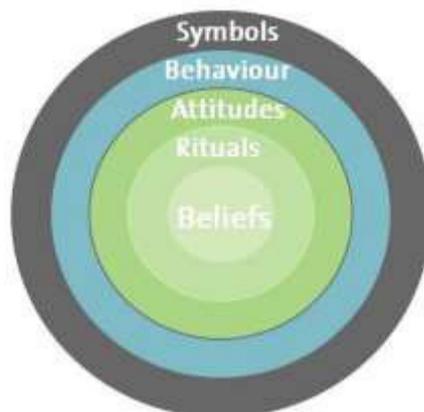


Figura 4. Os diferentes níveis de cultura organizacional por Hofstede *et al.* (2010), citado por Waisfisz (2015).

Recorrendo ainda à proposta “camada de uma cebola”, Neves (2000) utilizou a mesma ilustração para caracterizar a cultura nas organizações, adaptando o referido modelo de Hostede *et al.* (2010), desenvolvendo um mais completo e complexo, composto por seis camadas. Esse modelo encontra-se esquematizado na Figura 5, abaixo:

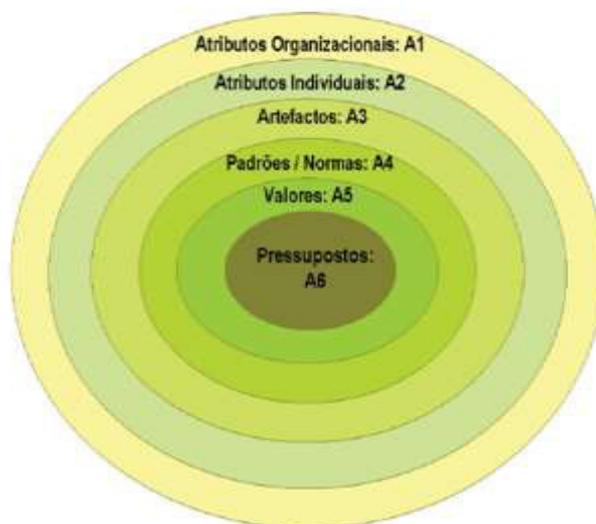


Figura 5. Níveis de cultura organizacional, baseado em Neves (1992).

Analisando cada camada, é possível verificar que os dois primeiros anéis do esquema (A1 e A2) equivalem à ideia de clima organizacional¹⁶, ou seja, “a percepção

¹⁶ Embora o conceito de clima organizacional seja relevante, não o iremos desenvolver exaustivamente no presente estudo. Todavia, importa salientar a distinção apresentada por Gonçalves (2011: 93) em relação ao conceito de cultura organizacional. Para este autor a cultura é um conceito mais amplo, que visa compreender a forma como normas e valores que influenciam a formulação das

descritiva e individual de uma situação ou contexto organizacional no qual o indivíduo se comporta e responde, e do qual faz parte” (Neves, 1992: 97). A camada A3 indica a dimensão comportamental da cultura, periférica e de fácil visibilidade, representada por “artefactos”¹⁷. A Camada A4 representa os padrões e normas de comportamento, apresentados em protocolos, festas formais, rituais, entre outros eventos importantes para recordar e reforçar determinados valores culturais aos membros de dada coletividade. A camada A5 diz respeito aos valores, crenças e ideologias. Como defende Schein (1985), valores e crenças fornecem as razões do comportamento das pessoas e situam-se a um nível de grande consciência e de racionalidade, tendo em conta que os valores representam, justamente, convicções relativamente à preferência de uns modos de conduto sobre os outros. E, por último, a camada A6, constituída pelos pressupostos básicos, refere-se a uma camada invisível e inconsciente, que, portanto, funciona como uma “teoria implícita” no auxílio às pessoas na forma como pensam, sentem e se comportam face aos desafios (Gonçalves, 2011: 183).

Desenvolvendo a temática a um nível de maior sistematização, Quinn e Kimberly (1984) procuraram organizar e categorizar os diferentes padrões de comportamento, valores e crenças compartilhadas que definem, precisamente, a *cultura organizacional*, tendo em conta um conjunto de vetores que caracterizarão as dinâmicas observadas numa dada *organização*. Como base do seu raciocínio, os autores defendem que, com base nesses diferentes tipos de *cultura organizacional*, poder-se-á interpretar os atributos e estudar a *Cultura* de uma *organização* em termos comparativos. Nesse sentido, delimitaram quatro tipos de *cultura organizacional*, os quais são conhecidos pelo modelo *Competing Value Model (C.V.M)*. Estes dizem, então, respeito à *Cultura Grupal, Inovativa, Racional e Hierárquica*, esquematizados na Figura 6, abaixo indicada.

políticas e práticas organizacionais, enquanto o clima pretende perceber como essas políticas e práticas influenciam o desempenho individual e organizacional.

¹⁷ Artefacto é uma palavra que aparece geralmente definida como aquilo que é fruto da intervenção humana, que tem uma forma física de existir e apresenta uma finalidade. Esta categorização inclui tudo o que é estrutura física e material e também artefactos não tangíveis.

idealistas, a apreciar o risco e a previsão do futuro, preocupando-se com a obtenção de recursos e com a imagem externa.

O terceiro tipo cultural corresponderá à *Cultura Hierárquica*, a qual se fundamenta nos valores e normas relacionados com a burocracia, onde o pressuposto básico consiste na continuidade e na estabilidade. Portanto, nesta especificidade de *cultura organizacional* os indivíduos aceitam e submetem-se à autoridade emanada das regras e dos regulamentos impostos, o que conduz a que a motivação seja derivada da segurança e da ordem. Os líderes serão, assim, conservadores, cautelosos e direcionados aos problemas de natureza técnica.

O quarto tipo cultural consistirá na *Cultura Racional*, que se caracteriza pela base em pressupostos de realização, sendo fundada na crença de que as recompensas estão relacionadas com os resultados alcançados os projetados. Os fatores de motivação derivarão, então, da competição e da obtenção de resultados pré-definidos, e, nesse sentido, neste tipo de *cultura organizacional* os líderes dirigirão os seus subalternos segundo uma orientação para objetivos, encorajando, também, a produtividade. Enfatiza, assim, a produtividade, o desempenho, o alcance de objetivos e a realização.

1.1.4. Dimensões da cultura organizacional

Tendo sido exposto que a *Cultura* está claramente assente nas *organizações*, neste ponto será explicado com detalhe o paradigma das *dimensões culturais* de Hofstede *et al.* (2010), acima exposto, aplicando-o concretamente às organizações (Helmreich e Merritt, 1998). Desta forma, as oito dimensões são:

“*A orientação para o processo versus orientação para os resultados*”: as *Culturas* orientadas para o processo são dominadas por rotinas técnicas e burocráticas; por outro lado, as orientadas para os resultados assumem uma preocupação comum para a finalidade do objetivo. Esta dimensão foi associada ao grau de homogeneidade da *Cultura*, tendo em conta que em *organizações* em *Culturas* orientadas a resultados, os membros da instituição entendem as suas práticas de igual forma, em oposição ao que sucede nas unidades orientadas a processos, onde a sua perceção difere em diferentes situações. O grau de homogeneidade de uma *Cultura* consistirá, então, numa medida de "força", pelo que certos estudos empíricos confirmam que as *Culturas* “fortes” serão

mais orientados para os resultados, em detrimento do que sucederá quando analisadas as *Culturas* “fracas” (Peters e Waterman, 1982).

“*A orientação para o trabalho versus orientação para o empregado*”: enquanto nas *Culturas* orientadas para o trabalho é assumida responsabilidade apenas pelo desempenho do trabalho dos empregados, nas *Culturas* orientadas para os funcionários é assumida uma ampla responsabilidade pelo bem-estar de seus membros.

“*A orientação local versus orientação profissional*”: no que concerne à orientação local, verifica-se que os funcionários se identificam com o chefe e/ou com a unidade na qual e para a qual trabalham. Por sua vez, numa orientação profissional, a identidade de um empregado será somente determinada pela sua profissão e/ou pelo conteúdo do seu trabalho, numa dinâmica mais objetiva, sem lugar à possibilidade do desenvolvimento de relações afetivas.

“*O sistema aberto versus sistema fechado*”: esta dimensão diz respeito à acessibilidade de uma organização. Efetivamente, numa *Cultura* muito aberta, os recém-chegados são recebidos de imediato, de modo afável, acredita-se que qualquer pessoa se integraria na *organização*. Contrariamente, numa *organização* muito fechada os recém-chegados apresentariam maior dificuldade de adaptação e inserção.

“*A disciplina de trabalho fácil versus disciplina de trabalho estrita*”: esta dimensão refere-se à quantidade de estruturação interna, controlo e disciplina. Uma *Cultura* muito fácil revela uma estrutura interna solta, falta de previsibilidade e pouco controlo e disciplina, existindo muitas improvisações e surpresas. Uma disciplina de trabalho muito rigorosa revela o inverso, dado que as pessoas são muito conscientes dos custos inerentes aos procedimentos a realizar, demonstrando-se, ainda, pontuais e sérias nas suas tarefas.

“*A orientação interna versus orientação externa*”: numa *Cultura* interna, os membros percebem a relevância e a interligação da sua tarefa para o mundo exterior, com base na ética e na honestidade da organização. No entanto, numa *Cultura* externamente orientada os resultados permanecem como sendo mais importantes, prevalecendo uma atitude pragmática e não ética por parte dos membros dessa mesma organização.

“*O grau de aceitação do estilo de liderança*”: esta dimensão relata o grau de liderança existente numa *organização*, bem como a forma como este coincide com as preferências de liderança dos seus membros.

“*O grau de identificação com a organização*”: esta dimensão mostra em que medida os membros da *organização* se identificam e se conectam com ela, entendida na sua totalidade.

1.3. A escola como organização e como transmissora de cultura

O conceito de *Cultura organizacional* foi aplicado à análise e ao conhecimento das instituições de ensino, uma vez que, de entre todas as organizações que compõem a sociedade, considera-se que a *Organização Escolar* é uma das mais importantes. Entende-se, assim, a *escola* como *organização* na medida em que se configura um sistema sócio cultural constituído por grupos que se relacionam, vivenciam códigos e sistemas de ação comuns. Entenda-se, para os efeitos específicos deste trabalho, que quando referido o termo *escola* nos queremos referir a estabelecimentos de ensino/de educação, de entre os quais as Universidades, especificamente.

A este respeito, Brunet (1992) define a *organização escolar* da seguinte forma:

“As organizações escolares, ainda que estejam integradas num contexto cultural mais amplo, produzem uma cultura interna que lhes é própria e que exprime os valores e as crenças que os membros da organização partilham.”

Efetivamente, entre os diversos contextos organizacionais que se têm constituído como alvo de análise no domínio das abordagens culturais, a *escola* como *organização* emerge no panorama internacional como um dos contextos mais estudados (Torres, 2004).

A *cultura organizacional* da *escola* é constituída por vários elementos que condicionam a sua configuração interna, na qual se integram aspetos de ordem histórica, ideológica, sociológica e psicológica. Neste contexto, assume-se pertinente a contribuição de António Nóvoa (1995: 30-32), que adapta um esquema de Hedley Beare (1989) para apresentar alguns elementos mais importantes da *cultura da escola*, que

devem ser entendidos tanto na sua interioridade como na sua relação com a comunidade envolvente. Estes elementos são mencionados enquanto *a zona de invisibilidade* – constituída pelas bases conceituais e pressupostos intangíveis (de entre os quais figuram os valores, as crenças e as ideologias) e *a zona de visibilidade* – que se compõe de manifestações verbais e conceituais (de entre as quais se destacam os objetivos, o currículo, a linguagem, as metáforas, as histórias, os heróis e as estruturas), de manifestações visuais e simbólicas (de entre as quais se destacam a arquitetura, os equipamentos, os logotipos, os lemas, os uniformes, etc.) e de manifestações comportamentais (de entre as quais figuram os rituais, as festividades, o ensino, a aprendizagem, as normas, os regulamentos e os procedimentos operacionais).

Partindo da ideia acima, ao conceber a *escola* como uma *organização*, Nóvoa (1995: 30-32) sistematiza a existência de três *áreas de intervenção*, que apesar de distintas, se interrelacionam, a saber: (1) *Escolar*: encarada numa perspetiva organizacional, diz respeito ao conjunto das decisões ligadas ao estabelecimento de ensino e ao seu projeto educativo; (2) *Pedagógica*: no sentido estrito do termo, refere-se fundamentalmente à relação educativa professor-aluno, às interações didáticas e à gestão curricular; e (3) *Profissional*: onde se situam as questões do desenvolvimento profissional, da carreira docente e da organização técnica dos serviços, representando, com efeito, um espaço de autonomia relativa dos docentes.

Todos os membros das *escolas* estão expostos a trocas simbólicas, à criação e difusão de mensagens, à codificação e descodificação de gestos e linguagens, de encontros, desencontros e à comunicação. Estes vetores adquirem valor uma vez que acabam por desempenhar um papel prioritário no estabelecimento dos padrões da sociedade e dos limites da comunicação no todo social (Sarmiento, 1994: 11). Sendo assim, a *escola* afirmar-se-á reprodutora de normas sociais estabelecidas, mas também criadora das próprias normas e valores, conforme o demonstra a citação abaixo:

“(...) não só as organizações são diferentes, não só a escola é diferente das outras organizações, mas também cada escola é diferente de qualquer outra escola; a especificidade própria de cada escola constitui a sua cultura que se traduz em diversas manifestações simbólicas tais como valores, crenças, linguagem, heróis, rituais, cerimónias; a qualidade e o sucesso de cada organização escolar dependem do seu tipo de cultura: as escolas bem-sucedidas são aquelas em que predomina

uma cultura forte entre os seus membros (identidade e valores partilhados) ” (Costa, 1998: 109).

Para Teixeira (2000), de certo modo argumento de forma coincidente com o autor supracitado, a *escola* consistirá numa organização que busca a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno de forma sistemática. A autora desenvolve sua argumentação:

“Se a questão da aprendizagem é básica para a existência de qualquer tipo de organização, na escola ela se torna fundamento e razão de ser da própria instituição. Da organização escolar espera-se que seja capaz de levar os alunos à aprendizagem dos conteúdos acumulados pela humanidade, propiciando-lhes as condições para a criação do conhecimento e para o desenvolvimento de suas potencialidades” (Teixeira, 2000: 44).

A *escola* será, deste modo, crucial não só para o desenvolvimento independente do indivíduo, como também para o seu processo de crescimento em contexto de grupo. Nesta organização, os indivíduos aprendem outro tipo de valores, rituais, símbolos e heróis, ao mesmo tempo que também aprendem e apreendem modos de comportamento em relação a hierarquias, autoridade e participação. Assim, a escola é visualizada como um organismo vivo e dinâmico, cheio de relações formais e informais, estruturas materiais e de contínua mudança de sistemas simbólicos, códigos, normas e práticas de ação em que as pessoas criam e recriam o mundo em que vivem (Teixeira e Porto, 1996: 3).

Nesta vertente, será importante mencionar o trabalho do *professor*. Efetivamente, os professores possuem recursos práticos e discursivos utilizados na realização da sua tarefa docente, os quais entram na constituição dessa *Cultura organizacional* com um peso significativo. Na relação professor/aluno é estabelecido um conjunto de circunstâncias que poderão despoletar implicações no modo de ser e de agir dos docentes, fazendo com que eles criem e recriem concepções próprias e exerçam importantes influências na organização e no funcionamento da unidade escolar como um todo, firmando um modelo próprio.

Para os efeitos específicos do presente trabalho, pretendemos abordar o conceito de *Universidade* de forma a estabelecer uma ideia genérica do modo como esta é concebida e analisada enquanto organização. Neste âmbito, partimos da argumentação de Drucker (1970: 229), referindo que esta assume cada vez mais um lugar de relevo no contexto das organizações sociais e, inclusive, no meio social em que se insere.

A noção de *Universidade* é algo complexa e mal delimitada, caracterizada por dados autores pelo seu ensino de nível elevado, por outros pela sua actividade de investigação e por terceiros como uma síntese dos dois vetores referidos (Kourganoff, 1972). Todavia, permanece consensual que a *Universidade* se assume, hoje, como uma instituição de ensino superior vocacionada para a formação de futuros profissionais e para a promoção da investigação, tornando o binómio ensino-investigação o principal eixo da sua actividade. A este respeito, atualmente verifica-se que:

“Naturalmente não se pode limitar ao ensino o papel destinado à universidade; não se trata unicamente de formar os homens mas também de promover pela investigação o progresso dos conhecimentos”
(Kourganoff, 1972: 32).

Numa sociedade que se percebe cada vez mais multicultural, cuja *“pluralidade de culturas, etnias, religiões, visões de mundo e outras dimensões das identidades infiltra-se, cada vez mais, nos diversos campos da vida contemporânea”* (Moreira, 1999: 41), o *multiculturalismo* surge como um conceito que permite questionar, no interior do currículo escolar e das práticas pedagógicas desenvolvidas, a suposta “superioridade” dos saberes gerais e universais sobre os saberes particulares e locais. Ou seja, permite lançar no debate a confrontação perante a possibilidade de abertura e inclusão do “outro”.

Nesse sentido, para Moreira (1999) a perspectiva do *multiculturalismo* defende uma educação onde a diversidade não é somente constatada, mas também incluída, objetivada e valorizada no currículo e nas práticas pedagógicas. Essa inclusão, para Vieira (1999: 20), “implica as noções de reciprocidade e troca na aprendizagem, na comunicação e nas relações humanas (...) entre os indivíduos portadores de diferentes culturas”. Então, o papel do professor será crucial para uma inter-relação entre as diferentes *culturas* existentes na *escola*.

A *Universidade* será, por excelência, um espaço de formação e de vivência educativa, na qual o *multiculturalismo* mais se poderá fazer sentir. Nesse sentido, a abertura da *Universidade* à comunidade, sobretudo internacional, num contexto de interação e partilha do espaço educativo com outras instâncias e *Culturas*, confere-lhe uma nova legitimidade para realizar uma das suas tradicionais funções (Santos, 1977). O seu papel educativo e de formação de futuros profissionais será, agora, extravasado dessa conceção mais objetiva e material, sendo, ao invés, a *Universidade* concebida sobretudo como um pertinente campo de construção da consciência crítica e de acção no âmbito da promoção do desenvolvimento pessoal e social. Esta desejada “*Universidade aberta*”, motivada pelas necessidades do desenvolvimento educativo e cívico dos cidadãos, poderia “*tornar-se uma espécie de casa comum, centro de encontro entre diferentes gerações e diferentes meios sociais, entre a cultura escolar e a cultura universal*” (Bourdieu, 1987: 118) ou, segundo Santos (1997: 164), “*um centro de cultura disponível para a educação do homem no seu todo*”, uma instância por excelência de promoção da educação na e para a cidadania.

É precisamente no decorrer destas ideias que a concetualização da *Universidade* enquanto *organização* adquire nuances específicas, que tornam a análise da sua cultura organizacional decerto mais interessante, pertinente e rica, mas também mais desafiante e complexa.

Segundo Mayntz (1987: 62-63), as teorias tradicionais da administração estipulam que:

“ (...) a todas as organizações são comuns problemas de realização do objetivo, da acção recíproca com o meio, de auto preservação e integração.”¹⁸

Todavia, essas teorias não podem ser cegamente aplicadas às organizações académicas sem considerarem cuidadosamente as especificidades destas, uma vez que, ao invés de nelas se processarem materiais inertes (aspeto típico das organizações empresariais) aqui se trabalha no sentido do desenvolvimento e da transformação de personalidades humanas (Baldrige, Curtis, Ecker e Riley, 1978: 21). É nesse sentido

¹⁸ (...) a todas las organizaciones son comunes los problemas de la realización del objetivo, de la acción recíproca con el medio circundante, de la autopreservación y de la integración “ (TdA)

que, ao apresentar o seu modelo de constituição da *cultura escolar*, Baldrige *et al.* (1978: 21) alertam para o facto de que devem ser concebidas tanto a interioridade da escola como a sua relação com o meio social envolvente, não esquecendo, também, a sua exposição cultural mais ampla. Esta característica implica, portanto, uma análise diferenciada das *organizações educativas*, pois as analogias que frequentemente são tecidas pouco adiantam no esclarecimento da sua verdadeira natureza e dinâmica.

Capítulo II – Cultura nas Instituições de Ensino da China e de Portugal

2.1. Dimensões de cultura da sociedade chinesa

Tendo em conta os contextos específicos a estudo no presente trabalho, será útil elaborar, dentro do que é razoável, uma caracterização da *Cultura* chinesa e portuguesa para posteriormente ser possível compreender melhor as configurações das respetivas culturas organizacionais em contexto educacional. Essa caracterização será elaborada tendo por base os referenciais teóricos acima expostos, em particular as contribuições de Hofstede *et al.* (2010).

Nesse sentido, no intuito de compreender em que medida os ensinamentos de Confúcio influenciaram a *Cultura* da sociedade chinesa, Hofstede *et al.* (2010) levaram a cabo uma investigação empírica no intuito de sistematizar os seus aspetos mais evidentes para depois ser possível tecer uma comparação com outras realidades culturais. Abaixo apresentamos as conclusões relativas a essa investigação, esquematizadas na Figura 6.

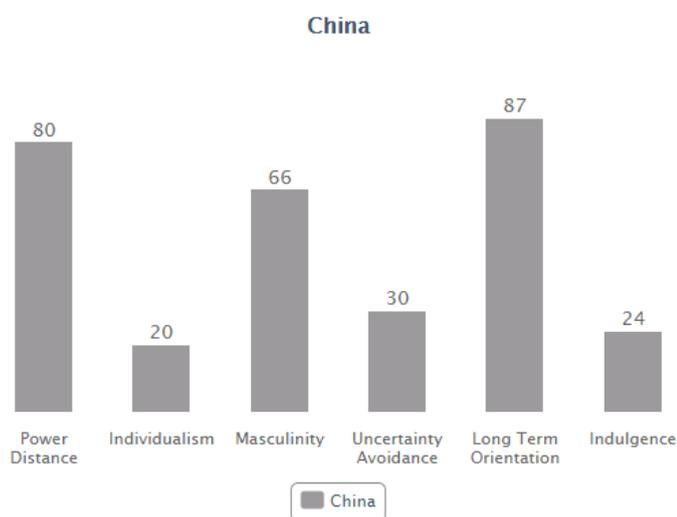


Figura 7. Dimensões de Cultura da sociedade chinesa, por Hofstede *et al.* (2017).¹⁹

¹⁹ Hofstede Insights. (2017). *COMPARE COUNTRIES*. Acedido via: <https://www.hofstede-insights.com/product/compare-countries/> (29/08/2017)

Segundo a Figura acima, a distância hierárquica observada na China apresenta-se elevada, salientando-se esta como uma sociedade de desigualdades, onde existem liderança e poder sobre os membros mais fracos, com menor cargo ou idade. Os indivíduos são, com efeito, influenciados e dirigidos por autoridades, observando-se uma obediência cega perante os superiores, objetivada por exemplo nas relações pais/filhos; professor/estudante; superior/subalterno.

No que concerne à segunda dimensão, registando uma percentagem de 20% no vetor referente ao individualismo, a China é classificada como uma *Cultura* coletivista, um contexto sociocultural onde os indivíduos atuam de acordo com os interesses do grupo e não necessariamente em proveito próprio. Considerando que os relacionamentos com os colegas dentro do mesmo grupo se mostram cooperativos, as relações destes perante membros não pertencentes ao grupo demonstram-se, por contraste, frias, distantes e até hostis. As relações pessoais, designadas por *guanxi* (关系 *guānxi*), são, assim, muito importantes na sociedade chinesa.

Na terceira dimensão, totalizando uma percentagem de 66% no vetor referente à masculinidade, os chineses enquanto coletividade sociocultural são classificados como uma sociedade masculina, onde prevalece a orientação para os resultados, o sucesso e a competição. Contrariamente, numa sociedade de cariz feminino seriam valorizados sobretudo o bem-estar e os relacionamentos interpessoais, ou seja, aspetos de cariz mais qualitativo, abstrato, por isso de mensuração mais complexa. Este sistema de valores que se observa na sociedade chinesa, orientado para a competição e para o sucesso, começa na escola e prossegue ao longo da vida organizacional. Efetivamente, e segundo estes resultados alcançados pela investigação empírica de Hofstede *et al.* (2010), verifica-se que muitos chineses abdicam das prioridades familiares e de lazer para atribuírem primazia ao trabalho ou aos estudos.

Na quarta dimensão, no que respeita à aversão à incerteza, com uma percentagem de 30% Hofstede *et al.* (2017) sistematizam que a *Cultura* chinesa é considerada como uma *Cultura* que lida com as ambiguidades, por norma não receando situações novas e diferentes. Com efeito, os chineses revelam ser uma sociedade adaptável e empreendedora.

No respeitante à quinta dimensão, abordando a orientação de curto/longo prazo, os resultados alcançados pelo referido autor sistematizam que a China regista um valor

de 87%, o que significa que se apresenta como uma *Cultura* muito pragmática. Em sociedades que apresentam uma orientação a longo prazo, os seus membros acreditam que a verdade depende muito da situação experienciada, do respetivo contexto e tempo. Efetivamente, os resultados alcançados por Hofstede *et al.* (2017) mostram, por parte dos chineses, uma capacidade de facilmente se adaptarem as tradições às condições alteradas, pelo que esta sociedade deterá uma forte propensão para poupar e investir os seus recursos, apresentando, ainda, prosperidade e perseverança na obtenção de resultados. A China será, assim, uma cultura que encoraja a economia e os esforços na educação moderna como melhor forma de preparação para o futuro.

Na última dimensão, respeitante à dialética restrição/indulgência, verifica-se que a China se trata duma sociedade restrita, totalizando neste vetor 24%. Em contraste com as sociedades indulgentes, as sociedades restritas não colocam muito ênfase no tempo de lazer e controlam a gratificação dos seus desejos. As coletividades que apresentam essa orientação possuem a perceção de que as suas ações são restringidas pelas normas sociais e pelas hierarquias das quais tomam parte, e por isso sentem que é imoral ceder a tais pretensões.

2.2. A herança de Confúcio na sociedade chinesa

A *Cultura* chinesa, uma das culturas mais antigas do mundo, acarreta consigo valores que, em grande parte, foram criados, defendidos e disseminados por Confúcio (孔子 *kǒng zǐ*), nascido na China por volta de 500 a.C. Uma das grandes obras que lhe foi atribuída, os *Analetos* (论语 *lún yǔ*), consiste numa coleção de dizeres e diálogos compilados pelos seus discípulos fiéis, a qual serviu de inspiração aos chineses e a alguns povos da Ásia Oriental como uma ética humanista e de fraternidade universal do homem, norteando, assim, o seu modo de pensamento e de ação (Leys, 2001).

Nos seus ensinamentos, este realçava que o comportamento individual e coletivo deveria basear-se nas *Five Code of Ethics*: o humanismo (仁 *rén*); justiça (义 *yì*); o ritual (礼 *lǐ*); a sabedoria (智 *zhì*) e a sinceridade (信 *xìn*). De acordo com Chang e Kalmanson (2010, pág. 107) estes *Cinco Códigos de Conduta* começam com *Rén*. Porém, a existência deste termo só é possível se existir *Yì*, ou seja, justiça e fidelidade, a

par de Lǐ, que se refere "a regra do universo e a etiqueta regulatória fundamental do comportamento humano" (Yum, 1988: 378).

Estes *Códigos de Conduta, ou de Ética*, segundo o Confúcio, deveriam estar presentes nas cinco relações base do indivíduo (五伦 wǔlún) (Chang e Kalmanson, 2010: 164): governante/sujeito; pai/filho; marido/esposa; irmão mais velho/irmão mais novo e amigos. De acordo com Condon (1977: 54), estes relacionamentos são assumidos como desiguais e complementares, isto porque as relações complementares tendem a “*maximizar as diferenças de idade, sexo, função ou estatuto e servir para encorajar a reciprocidade da relação, e interdependência*”. Desta forma, os indivíduos mais jovens deverão obedecer e respeitar os idosos, e estes últimos, por sua vez, deverão a sua consideração e proteção aos menores. A ética confuciana estipula, também, que o governante deverá mostrar justiça e o súbdito lealdade, o pai amor e o filho piedade filial (孝 xiào); o marido iniciativa e a esposa obediência; os irmãos mais velhos amor no seio familiar e os mais jovens reverência, sendo que os amigos mostrarão fé mútua.

Dentro das organizações, a aplicação do *Wǔlún* (cinco relações base) denota-se nos cinco tipos de relações possíveis nessas instituições: as “*relações particularistas*”; a “*reciprocidade social*”; “*distinção entre ingroup/outgroup*²⁰”; “*intermediário e formalidade*”; e “*sobreposição de relacionamentos pessoais e públicos*” (Yum, 1988).

As *relações particularistas* são relativamente previsíveis, uma vez que são regidas por um conjunto de regras e padrões específicos de comunicação, os quais fornecem aos indivíduos informações úteis sobre a interação a dar-se. Esta forma de manter os relacionamentos particularistas dá-se com intuito de os Asiáticos orientais evitarem encontros embaraçosos ou conflitos sérios, protegendo-se e precavendo-se dos perigos que lhes poderão representar essas situações (Jacobs, 1979; Hwang, 1988).

A *reciprocidade social* refere-se ao processo de dar e receber inerente a uma interação social. Com base na hierarquia, a filosofia confucionista concebe os relacionamentos sociais como uma obrigação dos indivíduos, no sentido de se sentirem em dívida com os outros. Quando os asiáticos recebem um presente por parte de outros, por exemplo, mostram apreço e aceitam com sinceridade a oportunidade de retribuir o favor (Shiang, 1982). Essa obrigação de devolver o favor a outros também se reflete

²⁰ Assumiu-se como tradução de ingroup e outgroup como endogrupo e exogrupo.

fortemente nas organizações. Normalmente, um superior possui certas responsabilidades ou obrigações, como a proteção e preocupação holística para com os seus subordinados, sendo que estes, por sua vez, terão obrigações como fidelidade ou compromisso para com o seu superior.

Na sociedade asiática, a existência do indivíduo é definida por intermédio de *relações interpessoais*, pois não se pode ignorar a marca *coletivista* destas. É, assim, exigido que “*alguém seja afiliado a grupos de pessoas relativamente pequenos e rígidos e tenha uma identificação relativamente longa com esses grupos*” (Yum, 1988: 94). Deste modo, os indivíduos que se unem a um determinado grupo ou a uma organização recebem diferentes papéis posicionais e são obrigados a cumpri-los, bem como mostrar lealdade e gratidão para com estes.

Nas interações sociais, o uso de um *intermediário* surge para ajudar as pessoas a iniciar uma nova relação ou a resolver um conflito. Esse tipo de interação indireta, bem como a decorrente formalidade observada na vida social, ocorre com o intuito de evitar um confronto embaraçoso, uma forma de “salvar a face” (面子 *miànzi*). Para além disso, uma interação verbal e não-verbal alcança-se geralmente através de valores de comunicação e formalidade indireta, fatores que explicam porque se afigura comum para os asiáticos do leste usar códigos de conduta formais, títulos, honoríficos nas suas interações com os outros. (Yum, 1988)

No que diz respeito à educação (Simões, Gomes e Gnerre, 2011), o Confucionismo realçou de modo bem evidente e enfático a sua importância para o crescimento e desenvolvimento do ser humano (apresentando-a como inerente no alcance desses objetivos). Esta ênfase na educação tornou-se uma das características mais importantes da *Cultura* chinesa, pois desta forma todas as tradições e ensinamentos seriam transmitidos para todas as nações asiáticas, numa dinâmica contínua (de geração em geração). A filosofia da educação confucionista baseia-se, com efeito, na ideia de fornecer educação para todas as pessoas e ressalta completamente o ensino da ética. Assim, o propósito da educação será justamente ajudar os alunos a desenvolver uma personalidade e um comportamento individual e coletivo, enfatizando fortemente o papel da governação no cumprimento das suas obrigações e na procura da manutenção de uma conduta adequada e harmónica. (Simões *et al.* 2011)

Após esta descrição da herança cultural chinesa e dos seus traços mais evidentes, segue-se uma análise pormenorizada da cultura organizacional no ensino na China, com o objetivo de entender que tipo de *cultura organizacional* os estudantes chineses recebem desde que tomam parte nestas instituições de ensino.

2.3. Cultura organizacional no ensino chinês

Os valores confucionistas que caracterizam a *Cultura* chinesa têm sido tema de debate por parte de alguns investigadores e académicos, baseados em recentes estudos empíricos referidos ao longo deste capítulo, que apontam para o facto dos valores de obediência, coletivismo, hierarquia e restrição dos sentimentos se estarem a diluir nas organizações, aspeto observado sobretudo ao nível dos estabelecimentos de ensino, tal como indica a investigação empírica sino-brasileira do Instituto de Pesquisa Económica, apresentada no livro “*Jovens Universitários em um mundo em transformações: uma pesquisa sino-brasileira*” (2016), que cita:

“De 1977, ano da reimplantação do vestibular, até o final do século XX, o ensino superior na China funcionou sob a gestão centralizada do Estado e caracterizou-se por contemplar, principalmente, pessoas oriundas da elite do país. Após esse período, em decorrência do amplo processo de reformas e de abertura pelos quais passou o país e das possibilidades abertas pelo desenvolvimento acelerado das de ensino ampliou-se de forma significativa e a estrutura da educação superior, como um todo, sofreu profundas modificações.” (Dwyer, Zen, Weller, Shuguang e Kaiyuan, 2016: 43).

Na mesma linha de pensamento, esta pesquisa argumenta que:

“Antes das reformas e da abertura, sob a influência da cultura tradicional e do pensamento pós-unificação de 1949, a orientação dos valores dos universitários chineses permaneceu, por um longo prazo, estagnada no padrão coletivo “Sem-eu”. Nos últimos trinta anos a tendência geral de mudanças da orientação de valores dos

universitários apresenta a seguinte trajetória: o núcleo de valores mudou de padrão coletivo para o individual; a orientação de valores mudou de homogeneidade para a diversidade; de idealismo para o realismo; de previsibilidade para a mobilidade (...)” (Dwyer et al. 2016: 264).

Com efeito, pelas citações apresentadas verifica-se que os antigos valores confucionistas que caracterizavam a sociedade chinesa têm gradualmente desaparecido, pelo que atualmente os estudantes chineses são cada vez mais percebidos como dinâmicos, abertos e vivos. Esta alteração poderá apresentar como racional:

“O desenvolvimento da economia de mercado socialista, a abertura à onda do pensamento estrangeiro, o funcionamento dos mecanismos sociais tais como a educação ideológica e a orientação da opinião pública, bem como as características próprias do desenvolvimento físico e espiritual dos universitários. Por outro lado, há também especialistas que atribuíram a referida mudança dos valores a fatores como: transformação da estrutura econômica, razões históricas, mudança dos valores sociais, influência da onda de pensamento social oriundo de várias culturas e falhas na educação ideológica.” (Dwyer et al. 2016: 270).

Com o objetivo de impôr a ideologia no ensino e diminuir a liberdade académica e intelectual no país, o Presidente, Xi Jinping (习近平 *Xíjìnpíng*), impôs às Universidades o dever de realizar um “*trabalho ideológico*”, apelando à necessidade de mais aulas de teoria marxista²¹. Afirmando que as Universidades chinesas se encontravam “*sob a liderança do PCC*” e que consistiam em “*escolas do socialismo com características chinesas*”, o referido líder defendia que “*o ensino superior deve ser guiado pelo marxismo*”. A esse respeito, também:

“ (...) apelou a um reforço do controlo ideológico exercido pelo Partido Comunista Chinês (PCC) sobre as universidades, como parte

²¹ Marxismo é uma corrente ideológica desenvolvida pelo filósofo Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), que critica radicalmente o capitalismo e proclama a emancipação da humanidade numa sociedade sem classes e igualitária.

*de uma campanha contra a “influência estrangeira”, noticiou esta sexta-feira a imprensa oficial. As instituições de ensino superior devem “seguir as regras do Partido Comunista Chinês e fortalecer e promover o socialismo com características chinesas”.*²²

Para além disso, o Presidente chinês citou a importância dos professores no ensino e na relação com os estudantes, afirmando que: *“os professores são os engenheiros da alma da humanidade e têm uma missão sagrada”*. Na mesma linha de pensamento, o livro *“Jovens universitários em um mundo em transformação: uma pesquisa sino-brasileira”* (2016) cita que:

“Os professores exercem, por definição, atividades como transmissão de conhecimento, ensinamentos e eliminação de dúvidas. Portanto, um docente desempenha o papel de servidor. É preciso que, com o espírito de servir, ele transforme valores e concepções. Com os estudantes e a sociedade, o mestre deve abraçar as responsabilidades e ter plena confiança. Os professores devem, por meio dos ensinamentos, dar exemplo da sua atitude, liderar e orientar os valores de seus discípulos. Somente um educador com convicções firmes e postura nobre, além de ter preocupações sinceras com seu aluno, pode gerar uma pedagogia de excelência.” (Dwyer et al. 2016: 273).

A relação de professor e aluno mantém-se de modo claramente hierárquico, sendo o professor detentor de autoridade e conhecimento e o aluno submisso diante das exigências do docente. Este grau de hierarquia e obediência entre professor-aluno, como já visto, configura-se um valor relacionado com os ideais confucionistas, que conferiam ao docente uma posição social tão importante que se encontrava *“entre os cinco mais respeitáveis seres, depois de Deus no Céu, Deus na Terra, do Imperador e depois dos pais”* (Lin e Fan, 1990: 68).

²² Acedido via: <http://observador.pt/2016/12/09/presidente-chines-apela-a-reforco-de-controlo-ideologico-em-universidades/>; (01/09/2017)

No livro dos autores Dwyer *et al.* (2016) é defendido que, no sistema de ensino chinês, o professor deverá possuir a responsabilidade de ensinar e encaminhar os estudantes relativamente ao seu futuro, pois os valores que transmitem influenciarão as decisões vindouras dos estudantes, como demonstra a seguinte citação:

“O estímulo à iniciativa própria e à autonomia dos estudantes, sob orientação dos professores, é central nas atividades pedagógicas e se reflete na participação dos estudantes na gestão da universidade, no ensino e nas atividades sociais, que são uma parte importante da educação superior. Os universitários são considerados a base da existência da universidade e, junto a professores e funcionários, formam o tripé das IES [Instituições de Ensino Superior].” (Dwyer et al. 2016: 61),

No que diz respeito à administração das escolas, o Reitor é o responsável pelas decisões sobre os assuntos e as questões importantes relativas à conceção e ao modo de funcionamento, à reforma do sistema, aos direitos e poderes dos docentes e funcionários, entre outras decisões. Este responsabiliza-se, então, por certificar a direção, planear estratégias, propôr ideias, comandar a formação dos líderes e da equipa de funcionários bem como escolher, contratar e avaliar a equipa de trabalho. Desse modo, este detém uma posição crucial na liderança da escola, como refere a seguinte citação

“O Sistema de Responsabilidade do Reitor é um modelo básico de gestão institucional, característico do socialismo chinês. A atuação do PCC junto às IES se dá através da criação dos comitês de base da universidade, que são presididos pelos reitores das instituições, que ocupam uma posição crucial de liderança na universidade.” (Dwyer et al. 2016: 58)

2.4. Dimensões de cultura da sociedade portuguesa

Neste capítulo, serão apresentadas as dimensões de *Cultura* observadas na sociedade portuguesa, com base na pesquisa levada a cabo por Hofstede *et al.* (2017)²³, com o intuito de compreender os valores, os ideais e as dimensões culturais deste país, por forma a dispôr de uma base comum que, depois, permita a sua comparação com outras realidades culturais. Esta caracterização será tecida à semelhança do elaborado, em pontos anteriores, para a realidade chinesa. Os resultados alcançados pela investigação empírica elaborada pelo referido autor são apresentados abaixo, na Figura 8.

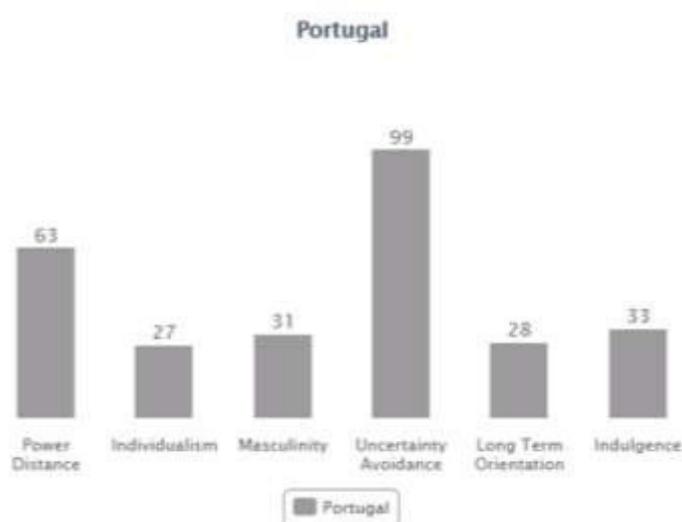


Figura 8. Dimensões de cultura da sociedade portuguesa, por Hofstede *et al.* (2017).

Conforme se expõe na Figura anterior, verifica-se que Portugal é considerado um país cuja sociedade apresenta um grau de *elevada distância ao poder*. Com uma percentagem de 63%, a *Cultura* portuguesa revela um elevado respeito ao superior, o que é claramente objetivado nas relações de patrão/funcionário; professor/aluno; pais/filhos; etc. Nestas relações, o chefe controla a organização e os subordinados esperam sempre pelo controlo e pelas ordens dos seus superiores.

No que diz respeito ao *individualismo/coletivismo*, os resultados alcançados sugerem que Portugal apresenta ser uma *Cultura* coletivista. Alcançando um valor de 27% no que se refere ao individualismo, os autores sugerem que os portugueses

²³ Hofstede Insights. (2017). *COMPARE COUNTRIES*. Acedido via: <https://www.hofstede-insights.com/product/compare-countries/> (29/08/2017)

valorizam os relacionamentos, tanto na vida familiar como profissional. A sociedade promoverá, assim, relacionamentos fortes, onde todos os indivíduos assumem a responsabilidade pelos colegas do grupo.

Em relação ao vetor *masculinidade/feminilidade*, os portugueses valorizam a igualdade, a solidariedade e a qualidade de vida no trabalho, sendo que neste último campo (trabalho) o Estado exercerá um papel paternalista ao regular, educar e proteger os cidadãos. Com uma percentagem de 31% contabilizada no vetor que se refere à masculinidade, Portugal não será considerado um país direcionado para a competitividade, mas sim para a cooperação, humildade e igualdade.

No vetor respeitante à aversão à *incerteza*, com uma percentagem de 99% verifica-se que, segundo o sugerem os resultados, os portugueses apontam para uma preferência para evitar a incerteza. Neste sentido, os países que apresentam um elevado nível de aversão à incerteza tendem a evitar, tanto quanto possível, situações diferentes, de risco e que não apresentem qualquer tipo de salvaguarda ou de segurança.

No vetor referente à *orientação a longo prazo*, totalizando uma percentagem de 28%, a investigação mostra que a *Cultura* portuguesa tende a preferir o pensamento normativo, o qual exige um grande respeito pelas tradições. Esta sociedade, com efeito, possuirá uma tendência relativamente pequena para economizar para se precaver de riscos no futuro, apresentando, ao invés, um foco na obtenção de resultados a curto prazo.

Com uma percentagem de 33%, a investigação sugere que Portugal indica ser uma *Cultura de restrição*. Em contraste com as sociedades indulgentes, as sociedades restritas não colocam muita ênfase no tempo de lazer e controlam a gratificação dos seus desejos. As coletividades que apresentam como traço característico essa orientação tendem a apresentar a percepção de que suas ações são restringidas pelas normas sociais.

Após esta descrição da *Cultura* portuguesa e dos seus traços mais evidentes, segue-se uma análise pormenorizada da *cultura organizacional* no ensino em Portugal, com o objetivo de entender que tipo de *Cultura* os estudantes chineses se deparam durante a sua permanência na instituição em investigação (nomeadamente, o ILCH).

2.5. Cultura organizacional no ensino português

Após o 25 de Abril, as *escolas* portuguesas sofreram alterações no que concerne à sua autonomia e descentralização do poder. No caso do ensino superior, a revisão constitucional de 1982 tinha acolhido o preceito da autonomia universitária no artigo 45.º (n.º7 e n.º8), instituindo que os estabelecimentos de ensino superior passariam a usufruir de maior autonomia, especificamente autonomia científica, pedagógica, administrativa e financeira (Almeida, Marinho-Araujo, Amaral e Dias, 2012).

Em 1986, ano da integração de Portugal na Comunidade Europeia, gerou-se um novo movimento no ensino superior e na investigação científica. Devido à integração do país em diversos programas de apoio no âmbito do sistema educativo e das atividades de investigação e desenvolvimento, Portugal comprometeu-se, juntamente com os restantes Estados membros da Comunidade Europeia, na assinatura da Declaração de Bolonha, a contribuir até ao ano de 2010 para o estabelecimento de uma Área Europeia de Ensino Superior (Almeida *et al.*, 2012). Neste sentido, em 2003 foi aprovada uma lei para a organização desta nova rede global de ensino, estabelecendo parâmetros de avaliação dos cursos e das instituições comuns, os quais favorecem a mobilidade interna e externa dos estudantes. No entanto, só em 2006 foi afixado o quadro do Processo de Bolonha, o qual define a organização formativa deste novo modelo de ensino, que visa essencialmente a aquisição de competências (Almeida *et al.*, 2012).

Esta nova estrutura de Ensino Superior em Portugal introduziu mudanças significativas no intuito da harmonização de competências no espaço Europeu. Nestas mudanças destacam-se a sistematização de três ciclos de ensino distintos, atribuindo, respetivamente, os graus de licenciatura, mestrado e doutoramento. No modelo de avaliação foram também implementadas alterações profundas, no sentido da homogeneização.

No trabalho de reflexão sobre o ensino superior publicado pelo Instituto Superior Técnico (Conceição e Alves, 1998), é explícita a missão das *Universidades* no desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade, recorrendo, para tal, a três funções base: (1) *A função ensino* – através da qual se desenvolve a formação de recursos humanos, conforme requeridos pela sociedade; (2) *A função investigação* – através da qual se

procede à criação e difusão do conhecimento científico necessário para suportar os processos de inovação; (3) E a *função de ligação à sociedade* – através da qual se estabelecem mecanismos de intercomunicação capazes de permitir um diálogo estreito entre as *Universidades* e o meio envolvente. Em cada uma destas funções, segundo os autores, os principais representantes da escola, os diretores, os professores e os alunos exercerão uma grande influência, seja na administração, na construção do espaço educativo e social e até mesmo nas relações dentro do ambiente escolar.

No que diz respeito à administração, segundo Lima (1996: 9), os órgãos competentes – como os diretores – seguem um modelo prévio, apelidado de “*modelos decretados ou de reprodução*”, que:

“ (...) são geralmente os modelos mais visíveis e mais facilmente (re)conhecidos, dado que se encontram formalizados, descritos e explicitados em suportes oficiais (legislação e outros documentos de orientação normativa). Também importa referir que esses modelos são aqueles que, do ponto de vista jurídico-normativo, regulam a organização e o funcionamento das escolas.”

Nas *escolas* portuguesas, o reitor e diretor desempenham um papel importante no processo de construção da organização, bem como na construção do indivíduo como ser individual e coletivo, levando os membros da organização a partilharem e a identificarem-se com os valores, as crenças e as ideologias da escola, que se instalam historicamente na vida da organização, por via dos costumes, rotinas e hábitos. Desta forma, todos os membros da *escola* produzem e reproduzem a *cultura organizacional* nela vigente, e isto quotidianamente. Todos os membros de uma *escola* fazem, portanto, parte da administração de uma *escola*, todavia, claramente alguns membros possuirão maior controlo do que outros, formando-se, assim, uma hierarquia dentro da instituição (Lima, 1996).

Tem-se registado um aumento significativo no que concerne à participação dos alunos nas *Universidades* portuguesas, independentemente de variáveis como sexo,

etnia, religião, idade, etc. Ora, esta situação parece demonstrar que as *escolas* são de facto uma instituição em constante absorvência de diferentes níveis de *Cultura*.²⁴

Ao longo do percurso académico, os alunos não só criam relações com os restantes colegas mas também com os restantes membros da *organização*, a este nível principalmente com os professores. Neste sentido é de real importância mencionar o papel do professor na sala de aula, tornando-a “*como momento e espaço privilegiado de encontro e de ações – não deve ser dada nem assistida, mas construída, feita pela ação conjunta de professores e alunos*” (Pimenta e Anastasiou, 2008: 207).

A antiga concetualização do professor como centro do processo ensino-aprendizagem, em que apenas assume o estatuto de transmissão de conhecimento, tem desvanecido no sistema de ensino português, tornando-se obsoleta. Desta forma, o atual trabalho do docente tem contribuído para o rompimento das formas tradicionais de ensinar e aprender, inclusive na educação superior. Este é, atualmente, percecionado como uma figura de elaboração de questões, que incentiva a elaboração de hipóteses e estimula a construção do pensamento crítico e da autonomia, respeitando, aceitando e valorizando os conhecimentos trazidos pelo estudante. (Torres, 2004)

Apesar de limitada por um programa, por um conteúdo, por um tempo predeterminado, por normas internas e pela infraestrutura da instituição, é a interação entre o professor e o aluno que vai, efetivamente, dirigir o processo educativo. Assim, ambos os sujeitos aprendem e ensinam, ao nível de constatar um resgate do prazer de aprender e a descoberta da possibilidade do trabalho coletivo. (Torres, 2004)

²⁴ Acedido via: <http://infocursos.mec.pt/>; e <https://www.publico.pt/2016/01/04/sociedade/noticia/estudantes-estrangeiros-em-portugal-aumentaram-74-nos-ultimos-cinco-anos-1719016> (31/10/2017)

Capítulo III – Os estudantes chineses no Instituto de Letras e Ciências Humanas (ILCH)

3.1. Breve introdução à Universidade do Minho e ao ILCH

Fundada no ano de 1973, a Universidade do Minho²⁵ recebeu os primeiros estudantes no ano letivo de 1975/1976. Hoje, a Universidade é reconhecida pela competência e qualidade dos professores, pela excelência da investigação, pela ampla oferta formativa graduada e pós-graduada e pelo seu alto nível de interação com outras instituições. Por estas razões, a UMinho é um agente central na região, uma importante referência nacional e um parceiro reconhecido no panorama europeu e global. Localizada no Norte de Portugal, a Universidade tem um campus na cidade de Braga e outro na de Guimarães. Esta universidade possui no total 11 escolas e institutos, entre os quais o Instituto de Letras e Ciências Humanas (ILCH) está presente.

Segundo o estatuto do ILCH²⁶, esta instituição remonta aos inícios da Universidade do Minho, criada pelo Decreto-Lei n.º 402/73, de 11 de agosto, então designado por Unidade Científico-Pedagógica de Letras e Artes, tendo tomado a presente denominação com a aprovação dos Estatutos da Universidade, elaborados ao abrigo da Lei n.º 108/88, de 24 de setembro (Lei da Autonomia Universitária).

O ILCH adota como cor simbólica do instituto o azul-escuro e pertence a um *"espaço por excelência de criação, difusão de conhecimento e inovação"*, apresentando também, os seus princípios como: *"geração, difusão e aplicação do conhecimento, assente na liberdade de pensamento e na pluralidade dos exercícios críticos, visando uma sociedade mais justa e democrática"*²⁷. Usufrui de autonomia cultural, científica e pedagógica, bem como de uma autonomia administrativa e do direito de gerir livremente as quantias postas à sua disposição, sendo elas exercidas e delimitadas pelo disposto na lei, nos Estatutos da Universidade e nos presentes Estatutos.

Promovendo a criação e o desenvolvimento a nível cultural, científico e pedagógico, o ILCH tem por missão desenvolver o ensino e a investigação no campo das Letras, Artes e Humanidades, bem como promover a cultura humanística, o

²⁵ Acedido via: <https://www.uminho.pt/PT/uminho/Informacao-Institucional/Paginas/Historia.aspx> (23/09/2017)

²⁶ Acedido via: https://www.ilch.uminho.pt/pt/Instituto/Documents/Estatutos_ILCH_09-05-18_aprovado.pdf (23/09/2017)

²⁷ Acedido via: https://www.ilch.uminho.pt/pt/Instituto/Documents/Estatutos_ILCH_09-05-18_aprovado.pdf (23/09/2017)

desenvolvimento do pensamento crítico, a valorização da língua portuguesa e a construção de um ambiente multilinguístico na Universidade. Para além disso também tem por finalidade garantir o ensino, a investigação e outros serviços, no domínio das Letras e Ciências Humanas, das Artes e das Humanidades, prestando maior sentido à inovação e à interdisciplinaridade.

Os objetivos do instituto são assegurados por órgãos que tem como finalidade a direção, o desenvolvimento e a gestão das suas atividades, nas dimensões cultural, científica, pedagógica e de serviços, bem como a gestão administrativa e financeira. Sendo eles os: (a) Conselho do Instituto; (b) Presidente; (c) Conselho Científico e (d) Conselho Pedagógico. A par disso, existe um Conselho Consultivo, a quem compete o aconselhamento dos órgãos de governo no desempenho das suas funções e emitir parecer nos termos dos presentes Estatutos.

3.2. Os estudantes chineses em Portugal

De acordo com um estudo empírico elaborado pela Rede de Aconselhamento Europa/China (Latham e Wu, 2013), nos últimos anos verificou-se um aumento dos alunos estrangeiros nas universidades portuguesas, entre os quais se destacam estudantes chineses, o que, como consequência, criou novos vínculos e dinâmicas entre os países.²⁸

Neste crescente interesse em estudar na União Europeia, Portugal surgiu como destino de eleição para a frequência de Universidade, destacando-se, também, um aumento no interesse pela língua portuguesa. Assim, as Universidades do Porto, Minho, Coimbra, Lisboa, ISCTE e o Instituto Politécnico de Leiria assumem-se como as instituições de ensino superior portuguesas que mais alunos chineses têm vindo a receber.²⁹

Portugal é um país pequeno e de escassa densidade populacional, não dispondo de muitas Universidades, comparativamente ao que sucede com outros países europeus.

²⁸ Acedido via: <https://www.publico.pt/2016/01/04/sociedade/noticia/estudantes-estrangeiros-em-portugal-aumentaram-74-nos-ultimos-cinco-anos-1719016> (12/11/2017)

²⁹ Acedido via: <https://uaonline.ua.pt/pub/detail.asp?c=40163> (14/11/2017)

Deste modo, o número dos estudantes chineses em Portugal apresenta-se claramente menor se comparado com o de outros países europeus.

No contexto da aproximação entre Portugal e a China, cada vez mais estudantes chineses escolhem a língua portuguesa como o seu curso universitário. Esta tendência traduz-se num número crescente de Universidades na China que oferecem cursos nesta área de ensino. Em Portugal, algumas Universidades também têm vindo a criar cursos para estudantes chineses. Para além da licenciatura em *Estudos Orientais – Estudos Chineses e Japoneses*, o Departamento de Estudos Asiáticos do Instituto de Letras e Ciências Humanas da Universidade do Minho abriu em 2008/2009, o *Mestrado em Estudos Interculturais Português/Chinês: Tradução, Formação e Comunicação Intercultural*, o primeiro mestrado em Portugal relacionado com a língua chinesa, dirigido tanto a estudantes portugueses de chinês como a alunos chineses de português.

30

Segundo informação cedida pelo Conselho Pedagógico do ILCH³¹, no Mestrado em Estudos Interculturais Português/Chinês: Tradução, Formação e Comunicação Empresarial – vertente português, o total de alunos inscritos, de nacionalidade chinesa, no 1.º ano foram: 6 (ano letivo 2012/2013), 4 (ano letivo 2013/2014), 9 (ano letivo 2014/2015), 7 (ano letivo 2015/2016) e 8 (ano letivo 2016/2017).

Na licenciatura Estudos Orientais: Estudos Chineses e Japoneses de acordo com a informação obtida pela Divisão Pedagógica da Universidade do Minho³², no 1.º ano o número total de alunos de nacionalidade chinesa foram: 3 (ano lectivo 2014/2015), 9 (ano 2015/2016) e 11 (ano 2016/2017). No 2.º ano foram: 27 (ano letivo 2013/2014), 29 (ano letivo 2014/2015), 27 (ano letivo 2015/2016), 30 (ano letivo 2016/2017). No 3.º ano 4 (ano letivo 2013/2014), 2 (ano letivo 2014/2015), 3 (ano letivo 2015/2016) e 3 (ano letivo 2016/2017).

Desta forma com a crescente oportunidade de estudar em Portugal e a oportunidade de aprender a língua portuguesa, o aumento dos chineses tem aumentado gradualmente.

³⁰ Acedido via: <http://dea.ilch.uminho.pt/> (14/11/2017)

³¹ Acedido via-email no dia 10/10/2017)

³² Acedido via-email no dia (09/01/2018)

Parte II: Estudo empírico do ILCH

Capítulo IV – A utilização de uma metodologia qualitativa num estudo de caso

4.1. Questão de pesquisa e hipóteses

Este estudo tem como objetivo geral *entender de que forma os alunos chineses e os alunos portugueses diferem na sua perceção sobre a cultura organizacional do ILCH*. Sendo que ILCH não é apenas entendido como o Instituto e a sua direção, mas numa aceção que envolve o Departamento de Estudos Asiáticos e as aulas aí ministradas a alunos chineses no âmbito de licenciatura e de mestrado.

Neste contexto – e tendo como base as dimensões de cultura de Hofstede, colocaram-se as seguintes hipóteses de trabalho: (1) A perceção dos alunos chineses e portugueses em relação ao ILCH é diferente; (2) A perceção dos alunos chineses e portugueses sobre o ILCH é influenciada pela sua cultura; (3) Os estudantes chineses percecionam a distância ao poder no ILCH mais baixa do que a perceção dessa distância por parte dos alunos portugueses; (4) Os alunos chineses assumem uma posição mais coletivista do que os alunos portugueses; (5) Os alunos chineses apresentam características menos feministas que os estudantes portugueses; (6) Os alunos chineses possuem uma menor aversão à incerteza quando comparados com os estudantes portugueses; (7) Os estudantes chineses apresentam características mais direcionadas para uma orientação a longo-prazo do que os estudantes portugueses; (8) Os estudantes chineses possuem uma maior orientação para a restrição do que os estudantes portugueses.

4.2. Tipologia de estudo

Para conseguir dar resposta à questão lançada para esta investigação, desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa. Esta opção surgiu pelo facto de permitir uma análise profunda de significados, de conhecimentos e atributos de qualidade dos fenómenos estudados, mais do que a obtenção de resultados (Denzin e Lincoln, 2000).

Deste modo, o uso deste método procura interpretar e compreender o objeto de estudo através dos significados que os agentes analisados lhes atribuem.

Dentro das possibilidades de uma pesquisa qualitativa, destacamos neste trabalho o método de estudo de caso. A escolha por este método deve-se à sua capacidade de compreender fenómenos sociais, tentando responder a questões “como” e “por que” (Yin, 2013). Segundo Ponte (1994: 4), o estudo de caso:

“ (...) é um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o seu “como” e os seus “porquês” evidenciando a sua unidade e identidade próprias. É uma investigação que se assume como particularista, isto é, debruça-se deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única em muitos aspetos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico.”

As metodologias qualitativas de recolha de dados são várias e permitem aos investigadores escolher quais os instrumentos de pesquisa que mais se adequam à sua investigação (Lessard-Hébert, M. Goyette, G. e Boutin, G., 2008). Neste estudo, optou-se por recolher informação recorrendo a inquéritos, designadamente a questionários e entrevistas semiestruturadas. Esta opção fundamenta-se segundo Schein (2000), que sustenta que o *“desenho de investigação ideal”* para o estudo da *Cultura* consiste na *recolha de dados mista*, com início em questionários e complementada com entrevistas, que permitirá, juntamente com a análise do conteúdo, clarificar os resultados obtidos.

4.3. Instrumentos de recolha de dados

4.3.1. Descrição do questionário

Com base na revisão de literatura, foi desenhado um *questionário* usando *dados primários*³³. Segundo Gillham (2000), este instrumento alicerça-se num conjunto de questões cujo objetivo reside na recolha do máximo de informação para alcançar os objetivos do projeto.

A escolha pela aplicação de um *questionário* deveu-se às suas características versáteis, facultando a análise de um fenómeno social e a recolha de dados num espaço de tempo relativamente curto. Não obstante, o *questionário* exige muito cuidado e tempo de preparação para garantir que todas as opções de respostas sejam oferecidas, isto porque se alguma alternativa importante não foi previamente incluída, o respondente pode ser influenciado pelas alternativas apresentadas (Quivy e Campenhoudt, 1998).

Como modalidade de resposta, foi adotado uma escala de *Likert*, na qual o respondente assinala o grau de concordância ou discordância perante um conjunto de afirmações. Esta opção permite que o inquirido analise o *conteúdo* da proposição do item e, em seguida, analisar a sua *intensidade* (Coelho e Esteves, 2007; Dawes, 2008).

De acordo com Hodge e Gillespie (2003), a avaliação da intensidade de concordância da afirmação aumenta quando a escala possui muitos níveis, tornando-se de fácil denominação avaliar uma afirmação com 3 níveis (1 = discordo, 2 = não concordo nem discordo e 3 = concordo). No entanto, denominar 10 níveis de uma escala de 1 a 10 tornar-se-á mais complexo, mas mais fiável. Desta forma, neste questionário apenas serão utilizados 4 níveis: 1= discordo completamente; 2 =discordo; 3= concordo e 4= concordo completamente. A denominação de um nível neutro, não concordando nem discordando com a afirmação, não foi optada neste questionário dada a desvantagem de não demonstrar opinião sobre a questão, não permitindo a recolha de evidência empírica útil.

O *questionário* foi aplicado via internet, porque possibilita atingir um grande número de pessoas de diversas localizações geográficas com baixo custo, permite o

³³ Segundo Mattar (2005: 159), dados primários são aqueles que ainda não foram antes coletados. Eles são pesquisados com o objetivo de atender às necessidades específicas da pesquisa em andamento. Por seu turno, os dados secundários são aqueles que já existem, que foram antes publicados.

anonimato das respostas e que estas sejam enviadas no momento mais conveniente aos inquiridos. A par disso, este método não expõe os pesquisados à influência do pesquisador e rentabiliza o tempo deste na recolha das respostas. Porém, esta opção poderá apresentar limitações, pois impede o auxílio ao pesquisado quando este não entende determinada questão, impede o conhecimento das circunstâncias em que o questionário foi respondido e não oferece garantia de que a maioria das pessoas o preencham.

Assim, foi elaborado um questionário para ambas as amostras, traduzido em português e mandarim consoante a língua de trabalho de cada uma delas. O questionário contém 46 questões, além da caracterização sociodemográfica do respondente.

As questões vão de encontro às *dimensões de cultura* de Hofstede *et al.* (2010): *individualismo ou coletivismo; masculinidade ou feminilidade; baixa ou elevada aversão à incerteza; distância ao poder; orientação a longo ou curto prazo e indulgência ou restrição.*

O período de recolha destes dados estendeu-se entre os meses de outubro e novembro de 2017. Os questionários, bem como as referidas cartas de apresentação que os acompanharam, poderão ser consultados nos Apêndices 1 e 2.

4.3.2. Descrição da entrevista semiestruturada

De forma a melhor interpretar os resultados do *questionário*, foi elaborado outro método de recolha de dados, a *entrevista semiestruturada*. Tendo em conta que, segundo Morgan (1988 *apud* Bogdan e Biklen, 1994: 134), uma entrevista consiste “[n]uma conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, [...] com o objetivo de obter informações sobre a outra”, na presente investigação optamos por uma *entrevista semiestruturada* que, de acordo com Ruquoy (2005: 87), permite responder a duas exigências:

“Por um lado trata-se de permitirmos que o próprio entrevistado estruture o pensamento em torno do objeto perspetivado [...]. Por outro lado, porém, a definição do objeto de estudo elimina do campo de interesse diversas considerações para as quais o entrevistado se deixa

naturalmente arrastar [...] e exige o aprofundamento de pontos que ele próprio não teria explicitado”

A utilização da entrevista semiestruturada possibilita, assim, a recolha de dados qualitativos comparáveis de confiança, permitindo compreender, de forma mais profunda, tópicos de interesse para o desenvolvimento e compreensão do tema a investigar. No entanto, as entrevistas acarretam inconvenientes, porque requerem mais tempo de preparação e tratamento de dados. A experiência do entrevistado também é um aspeto pertinente, limitando o número de participantes no estudo.

A entrevista semiestruturada caracteriza-se pela existência de um guião previamente estruturado que serve de eixo orientador, o qual contém 13 questões. À semelhança do procedimento adotado no *questionário*, também o guião foi traduzido para português e mandarim. O objetivo é garantir que todos os entrevistados respondam às mesmas questões, no entanto, a ordem destas é flexível, podendo também ser aprofundadas ou adaptadas ao entrevistado, ao longo da entrevista. A elaboração do guião decorreu de um trabalho prévio consolidado, depois de realizada a revisão da literatura e estabelecidos os objetivos da pesquisa. Não obstante, esta entrevista foi sobretudo definida de acordo com as respostas obtidas pelos questionários aplicados aos estudantes chineses, com intuito de compreender os resultados obtidos.

Esta entrevista foi realizada individual e pessoalmente, num ambiente informal, descontraído e sem pressões, sendo intercalada entre um estudante português e chinês em datas diferentes. A entrevista teve uma duração média de 20 a 30 minutos e no seu decorrer foi utilizada uma linguagem informal. Foi desenvolvida sob a forma de uma conversa/diálogo com o entrevistado, sendo simultaneamente transcrita na íntegra, usando o computador como forma de registo.

Estes dados foram recolhidos no mês de dezembro de 2017. Os guiões da entrevista semiestruturada poderão ser consultados nos Apêndices 3 e 4.

4.4. Descrição da população

4.4.1. População do questionário

Este questionário foi realizado aos estudantes da Universidade do Minho do ILCH integrados na licenciatura *Estudos Orientais: Estudos Chineses e Japoneses* e o mestrado *Estudos Interculturais Português/Chinês: Tradução, Formação e Comunicação Empresarial*. Estes alunos são de nacionalidade portuguesa e chinesa, com prioridade a chineses que estão ou estiveram por mais de um ano de escolaridade no ILCH, tempo significativo para que se relacionem minimamente com a Instituição. Os participantes foram selecionados através de um tipo de *amostragem não probabilística*, por uma *amostra de conveniência*. A técnica não fornece iguais probabilidades a todos os elementos da amostra de serem escolhidos, sendo esta seleção desenvolvida de forma conveniente, i.e. o investigador seleciona os elementos que cumprem as variáveis de estudo e que estão disponíveis (Haegele e Hodge, 2015).

Relativamente ao número de participantes, 22 alunos portugueses participaram no questionário, sendo 19 do sexo feminino e 3 do sexo masculino, com idades entre os 18 e os 30 anos. Estes alunos frequentaram o curso entre o ano 2010 a 2017. Estes dados encontram-se esquematizados nos gráficos 1 e 2, abaixo indicados.

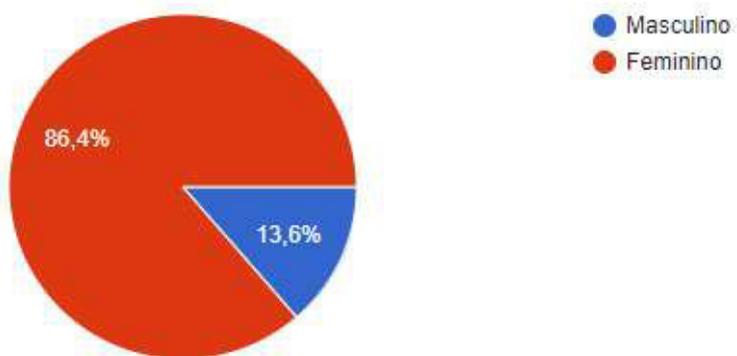


Gráfico 1: Género da população portuguesa

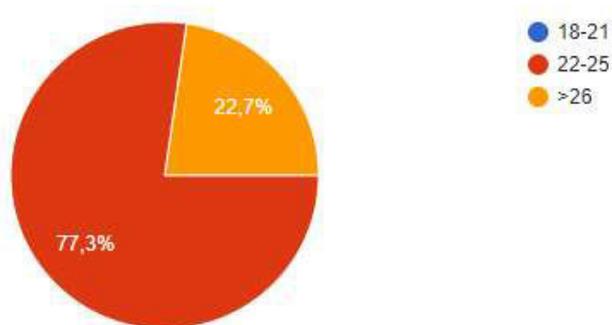


Gráfico 2: Idade da população portuguesa

O número de participantes chineses tem na sua totalidade 15 alunos no qual 10 são do sexo feminino e 5 do sexo masculino, com idade entre 18 a 30 anos. Estes alunos frequentaram o ILCH o ano 2012 a 2016. Abaixo seguem os gráficos correspondentes.

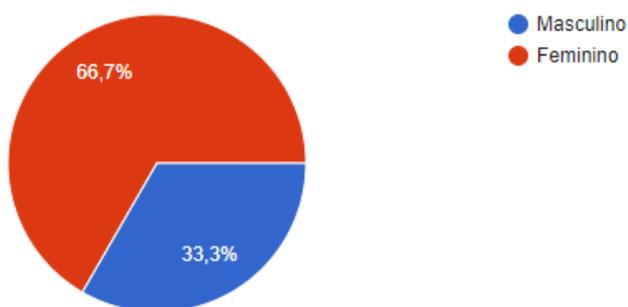


Gráfico 3: Género da população chinesa

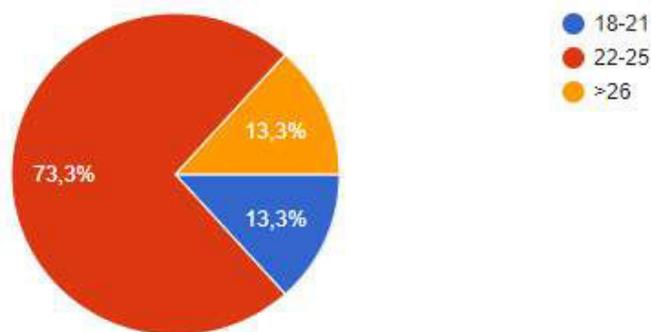


Gráfico 4: Idade da população chinesa

Em ambas as amostras predominam os respondentes do sexo feminino na faixa etária entre os 22 a 25 anos.

4.4.2. População da entrevista semiestruturada

Na Tabela 1 apresenta-se uma breve caracterização da amostra da entrevista semiestruturada. Estes estudantes são de origem chinesa e portuguesa, apresentando uma idade entre os 23 e 26 anos, com uma experiência de estudo no ILCH e na China.

| Respondentes | Nacionalidade | Idade (anos) | Curso atual | Período que frequentou | Experiência |
|----------------------|---------------|--------------|--------------------|------------------------|--|
| Respondente 1 | Portuguesa | 26 | 2º Ano de Mestrado | 2010-2017 | - Estudante do ILCH - Estudante da Universidade de Nankai - Professora de Inglês na Universidade Normal de Sichuan |
| Respondente 2 | Portuguesa | 23 | 2º Ano de Mestrado | 2012 - 2017 | - Estudante do ILCH - Estudante da Nankai |
| Respondente 1 | Chinesa | 25 | 2º Ano de Mestrado | 2013-2017 | - Estudante do ILCH - Estudante da Universidade de Estudos Internacionais de Pequim 北京二外 |
| Respondente 2 | Chinesa | 23 | 2º Ano de Mestrado | 2014-2017 | - Estudante do ILCH - Estudante da Universidade Sun Yat-sen |

Tabela 1: Caracterização da amostra da entrevista semiestruturada

Capítulo V – Análise da Cultura Organizacional do ILCH

5.1. Resultados obtidos

Neste capítulo serão apresentados os resultados obtidos pela aplicação dos questionários e das entrevistas aos estudantes chineses e portugueses. Para o efeito, recorreremos à exposição dos resultados de acordo com as hipóteses apresentadas. No intuito de facilitar a leitura e compreensão, os resultados serão ilustrados esquematicamente (através de gráficos), tendo sido também calculadas algumas medidas de estatística descritiva (média e moda), não sendo relevante o número superior das respostas portuguesas sob as respostas chinesas. De seguida, os resultados serão comparados entre amostras e interpretados com base na literatura disponível. Salientamos que a informação presente nos gráficos diz respeito a um total de 37 questionários recebidos e devidamente preenchidos (15 chineses e 22 portugueses).

5.1.1. Individualismo vs. Coletivismo

Nesta dimensão, criaram-se questões que retratam os trabalhos de grupo entre os alunos e de que forma o ILCH e os estudantes se relacionam e trabalham entre si.

Segundo o gráfico 5, no que concerne aos trabalhos de grupo, ambos os grupos de estudantes analisados consideraram que estes se configuram como uma *“Oportunidade de relacionamento e trabalho conjunto”*, com uma média de concordância de 3,2. Consideraram-nos também como uma oportunidade de *“Ajuda mútua”*, com uma média de 2,8 para os estudantes chineses e de 2,7 para os estudantes portugueses. Relativamente aos resultados atribuídos pelos professores aos seus trabalhos, os estudantes percecionaram-nos como *“Injustos porque não permitem classificação individual”*, afirmação que regista uma média de concordância de 2,6 para os estudantes portugueses e de 2,3 para os estudantes chineses. Tendo em conta que a afirmação *“Não desenvolvo as minhas competências”* registou a menor média de concordância (2,1 pelos alunos chineses e 2,3 pelos estudantes portugueses), os trabalhos de grupo tendem a ser considerados por ambos os grupos inquiridos como oportunidade de aprendizagem útil.

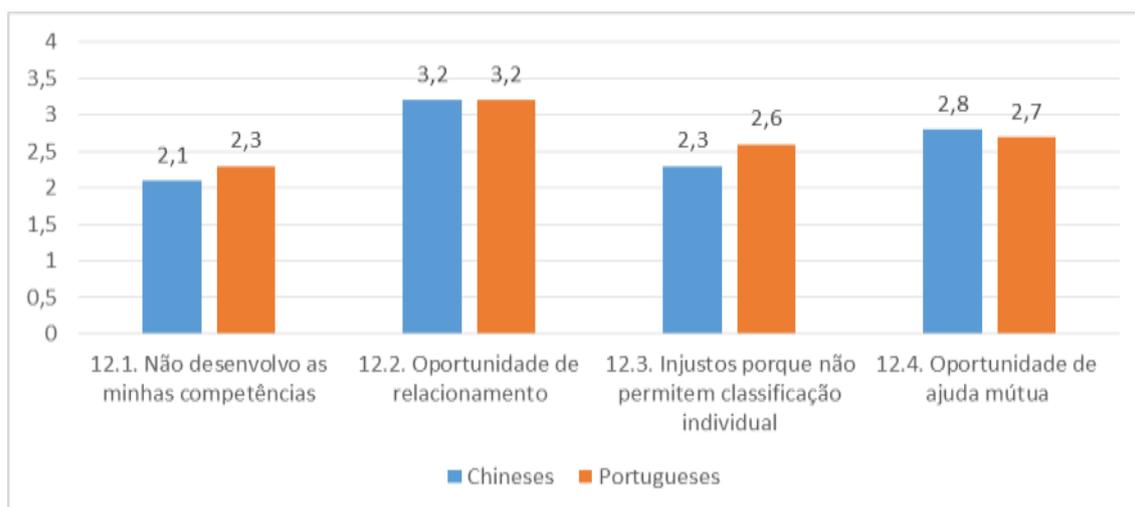


Gráfico 5: Considerações sobre os trabalhos de grupo (média de concordância)

Segundo a Respondente portuguesa 1, os resultados acima são compreensíveis, porque “os estudantes chineses estão habituados a fazer esforço em grupo e a trabalhar em equipa, comparativamente com os estudantes portugueses que em relação a trabalhos de grupo assumem uma atitude mais individualista que os chineses.” Com a mesma linha de pensamento, a Respondente portuguesa 2 considerou: “pela minha experiência acho que os chineses gostam de trabalhos de grupo e se demonstram muito interessados em relacionar-se com os outros. Já os portugueses por vezes parecem não querer perder tempo em se reunir e dar preferência a dividir as tarefas, não desenvolvendo assim as relações interpessoais com o mesmo interesse.”.

Por outro lado, na perspetiva das estudantes chinesas entrevistadas, os resultados obtidos não representam a realidade. A Respondente chinesa 1 mencionou “Estou em desacordo com os resultados porque acho que os alunos chineses preferem trabalhos individuais. Em trabalhos de grupo estão sujeitos às atitudes dos restantes colegas e, caso eles façam algo mal, o grupo pode ser prejudicado. Para além disso os melhores alunos preferem não ajudar os maus alunos; eles preferem estudar sozinhos e não ocupar o seu tempo com as dificuldades dos outros. Ou seja, no momento do estudo os chineses são mais individualistas, são mais parecidos com os ocidentais. Acho que essa sociedade coletivista era mais na era de Mao Zedong. Atualmente esse conceito tem-se perdido... isto talvez se deva à globalização”. Com a mesma perceção a Respondente chinesa 2 proferiu: “na minha opinião os alunos chineses preferem trabalhos individuais pois têm maior controlo da situação, não precisam de depender

da disponibilidade das pessoas. Acredito que esse conceito coletivista não se adequa, atualmente, nos estudantes chineses.”

Com base no acima referido, as entrevistadas portuguesas concordam com a caracterização dos estudantes chineses e portugueses enquanto coletivistas, ao passo que as entrevistadas chinesas discordam dessa classificação para os estudantes chineses.

No que concerne às considerações gerais sobre o Instituto e as relações com os alunos chineses e portugueses, a maioria dos estudantes de ambas as nacionalidades consideraram que “Os eventos de acolhimento e apresentação do curso proporcionam um momento de relacionamento com os membros do Instituto”, afirmação que registou uma média de concordância de 2,7 em ambas as amostras. Para além disso, também consideraram que “O ILCH trabalha de forma interdependente e coesa para alcançar os objetivos de todos os seus membros”, tendo esta afirmação registado uma média de concordância de 2,8 pelos estudantes chineses e de 2,5 pelos estudantes portugueses.

As afirmações “Os alunos chineses mantêm um forte espírito de grupo entre si” e “Os alunos portugueses mantêm um forte espírito de grupo entre si” registaram, por parte dos alunos portugueses, a mesma média de concordância (3,1). Por outro lado, no caso dos alunos chineses existe maior inclinação para considerar os estudantes portugueses mais coletivistas (média de concordância de 2,9) que os estudantes chineses (média de concordância de 2,3).

O gráfico 6, abaixo, apresenta a informação mencionada.

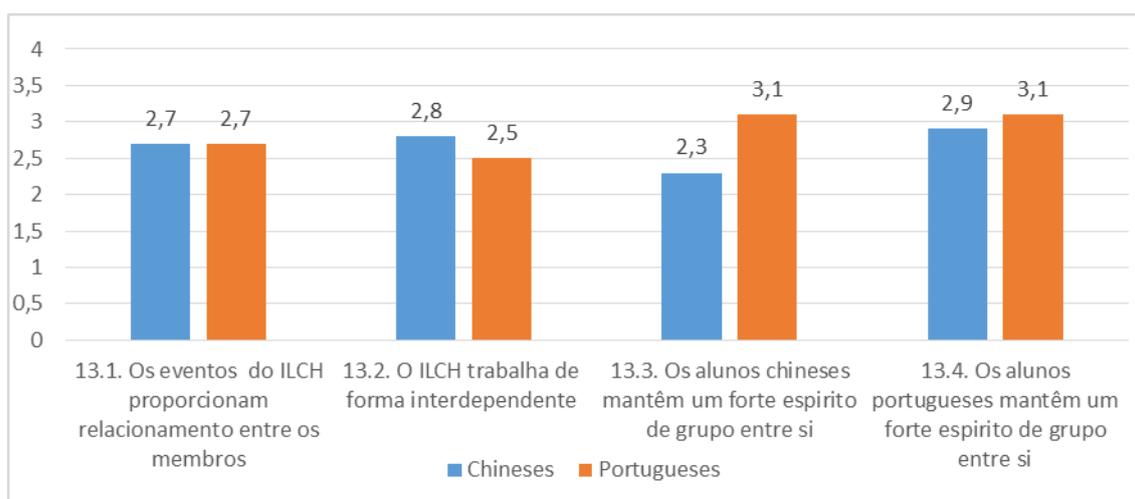


Gráfico 6: Considerações gerais do ILCH e dos alunos (média de concordância)

Os dados recolhidos nas entrevistas não correspondem aos supra expostos. Segundo a Respondente portuguesa 1, *“Os resultados em relação a forma como a Instituição trabalha não me parecem reais, pois não considero que o ILCH tenha eventos que facilitem e criem relacionamentos entre os membros. Por isso não considero que a instituição tenha um espírito coletivista.”*. Com a mesma perspetiva, a Respondente portuguesa 2 referiu *“não considero que nesta instituição se trabalhe de forma interdependente. Com a experiência que tive na China, tive uma sensação de maior relacionamento entre os membros do que acontece no ILCH.”*. O ponto de vista da Respondente chinesa 2 é correspondente a este último, dado ter referido *“Na China há maior preocupação com os alunos, em Portugal não tenho tanta essa perceção. Por isso não considero que o ILCH trabalhe de forma interdependente.”*. A perceção da Respondente chinesa 1, contudo, afasta-se das restantes, dado ter referido *“perceciono esta instituição, tal como os seus membros, mais coletivistas.”*

Relativamente às relações entre os alunos, a Respondente portuguesa 1 afirmou *“Entendo que os estudantes chineses assumam um forte espírito de grupo entre si pelo facto de estes se encontrarem em um país diferente por isso terem tendência em manter-se no grupo de pessoas da mesma cultura. Já os portugueses não têm tanta a necessidade de se manter em grupo como os chineses pelo facto de estarem no seu país de origem”*. Na mesma linha de pensamento, a Respondente portuguesa 2 considerou que *“Os chineses são de facto mais coletivistas e demonstram uma necessidade de estar em grupo, movendo-se quase que numa bolha cultural em diferentes países. Já os portugueses, a meu ver, são mais individualistas, refletindo talvez assim a sociedade portuguesa”*. Por sua vez, contradizendo a opinião das respondentes portuguesas, a Respondente chinesa 1 considerou que *“Os alunos chineses são mais individualistas que os alunos portugueses.”* Com a mesma visão, a Respondente chinesa 2 afirmou que *“Os portugueses são mais coletivistas, criando oportunidades de convívio entre eles, tal como a praxe.”*

De um modo geral, os resultados obtidos nos questionários parecem sugerir que ambos os estudantes consideram que tanto o ILCH como os seus membros apresentam características coletivistas, principalmente no que refere aos estudantes chineses, o que vai de encontro à classificação das sociedades chinesa e portuguesa como coletivista, segundo Hofstede *et al.* (2017). A perspetiva das entrevistadas

chinesas relativamente às relações entre estudantes na ótica dos alunos chineses não será de ignorar, podendo ser compreendida com base nas ideias de Dwyer *et al.* (2016: 264):

“a orientação dos valores dos universitários chineses permaneceu, por um longo prazo, estagnada no padrão coletivo “Sem-eu”. Nos últimos trinta anos a tendência geral de mudanças da orientação de valores dos universitários apresenta a seguinte trajetória: o núcleo de valores mudou de padrão coletivo para o individual; a orientação de valores mudou de homogeneidade para a diversidade; de idealismo para o realismo; de previsibilidade para a mobilidade”.

5.1.2. Masculinidade vs. Feminilidade

Nesta dimensão foi questionada a importância das classificações para os alunos e de que forma o ILCH se deve comportar em relação às competências destes.

Em relação às classificações finais alcançados no decurso da experiência académica, mostrou-se de maior relevância para os estudantes portugueses a afirmação *“São uma forma de autorrealização e valorização pessoal”*, com uma média de concordância de 3,3. Para os estudantes chineses, a opção *“São uma forma do meu potencial ser devidamente reconhecido”*, foi, junto com a anteriormente referida, a mais frequente, registando uma média de concordância de 3,1. A opção com menor média de concordância foi *“Revelam que sou melhor que os meus colegas”*, com um valor de 2,4 para os estudantes chineses e de 1,5 para os estudantes portugueses.

Os valores mencionados podem ser observados no gráfico 7, que segue abaixo.

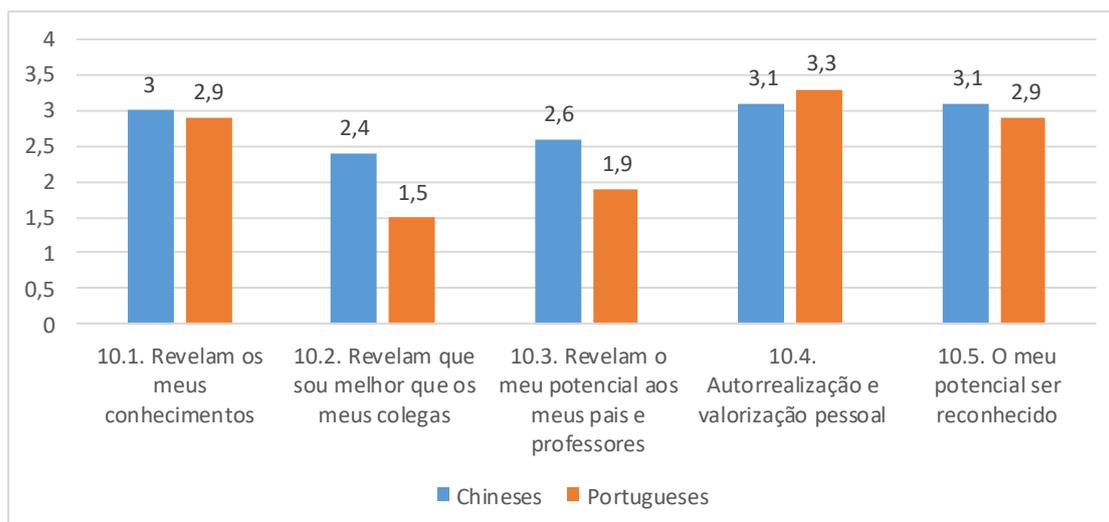


Gráfico 7: Relevância das classificações finais (média de concordância)

O ponto de vista das entrevistadas coincide com os resultados obtidos nos questionários. Face ao exposto, a Respondente portuguesa 1 referiu que *“os chineses vêm os resultados finais como uma forma de se destacarem, de mostrar que são os melhores. Entendo que a obtenção de autorrealização e valorização pessoal dos chineses tem a ver com a validação junto das pessoas e com o estatuto que eles obtêm com os bons resultados. Já nos portugueses a autorrealização e a valorização pessoal vêm deles (nós) próprios, do orgulho e satisfação pessoal e não com intuito de agradar os pais e professores.”* Com a mesma opinião, a Respondente portuguesa 2 relatou *“Considero que os chineses dão mais importância à forma como são percebidos pelos outros ao tirar boas notas, isto é, como são vistos pelos pais, professores e sociedade no geral, não tanto pela autorrealização pessoal como os portugueses.”*. Conforme a Respondente chinesa 1, *“os resultados para os chineses são uma forma de mostrar e de conseguirem ter um emprego e um bom estatuto na sociedade. Apesar da autorrealização pessoal ser importante, tal como o conhecimento, os estudantes chineses valorizam mais a obtenção de resultados e de mostrar as suas capacidades. Para os portugueses a obtenção de resultados não é tão importante como para os chineses”*. A Respondente chinesa 2 forneceu uma resposta idêntica, depreendendo-se maior relevância do peso do reconhecimento social para os estudantes chineses do que no caso dos estudantes portugueses, em semelhança ao reportado pelas entrevistadas portuguesas. As quatro entrevistadas partilham, portanto, a mesma opinião,

considerando os estudantes chineses mais competitivos e direcionados para o sucesso e estatuto.

Conforme indicado no gráfico 8, de seguida apresentado, na questão que corresponde à atitude do ILCH face às competências dos alunos denotou-se que ambas as amostras consideram de maior importância o apoio do Instituto nas futuras carreiras dos melhores alunos. Esta afirmação contou com uma média de concordância de 3,1 para os estudantes chineses e de 3,4 para os portugueses. Não obstante, a afirmação “*Criar momentos de visibilidade aos melhores alunos*” alcançou menor concordância por ambas as amostras, apresentando uma média de concordância de 2,5 para os estudantes chineses e de 2,3 para os estudantes portugueses.

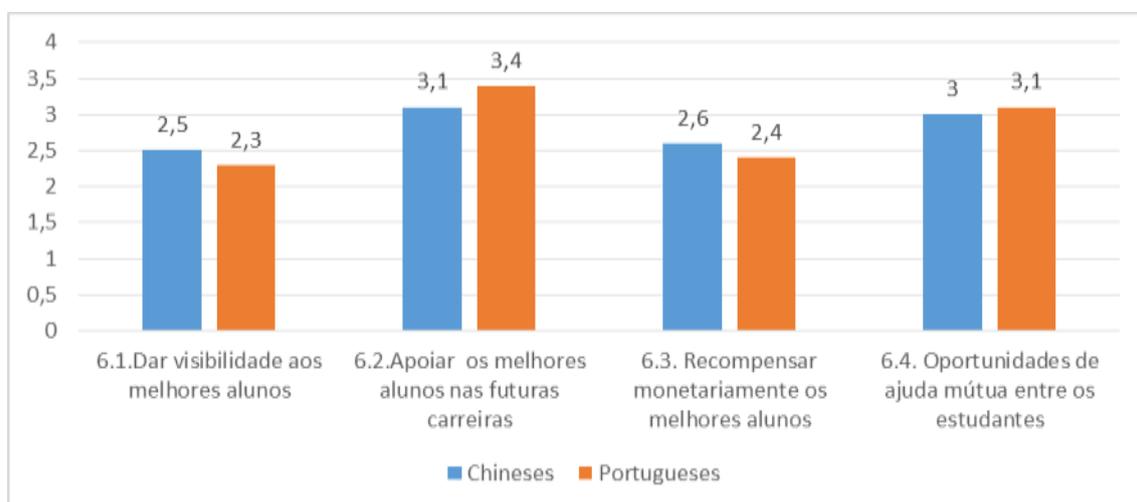


Gráfico 8: Comportamento do ILCH em relação às competências dos alunos (média de concordância)

Para as entrevistadas portuguesas, estes resultados estão de acordo com a realidade. Segundo a Respondente portuguesa 1, “*Os resultados dos estudantes chineses são compreensíveis devido às suas características competitivas. Creio que como na China existe um grande número de estudantes, estes necessitam de competir para conseguir sobreviver e destacar-se. Em relação aos estudantes portugueses creio que não somos tanto como os chineses, destacamo-nos por questões pessoais e não por razões monetárias e de estatuto*”. A Respondente portuguesa 2 afirmou “*Na minha opinião, todas as medidas esboçadas deveriam ser abraçadas prontamente, incentivando então ao aprimoramento das suas capacidades [dos alunos].*”

Por sua vez, a Respondente chinesa 1 considerou que *“A universidade deve dar visibilidade aos melhores alunos e apoiar os alunos com melhores notas, mas ao mesmo tempo criar oportunidade dos alunos se ajudarem mutuamente”*. A Respondente chinesa 2 proferiu que *“A competitividade incentiva os alunos a quererem ser melhores, por isso acredito que a universidade deva beneficiar os alunos com boas notas. Na China estamos habituados a concursos que premeiam os melhores alunos e que criam um ranking das notas dos alunos. Em Portugal, o sistema de ensino é mais relaxado o que faz com que os alunos não sintam tanta pressão em relação às notas. Por isso considero que não exista tanto a necessidade de competição e do Instituto criar oportunidades de visibilidade.”*

Na interpretação destes resultados, sugerimos que ambos os grupos de estudantes analisados apresentam maioritariamente características direcionadas para o sucesso e para a competitividade, o que Hofstede *et al.* (2010) caracterizam enquanto sociedades Masculinas. Estas parecem mais vincadas no caso dos estudantes chineses. Embora, para estes autores, a sociedade portuguesa fosse caracterizada por valores feministas, na presente investigação não foi obtida evidência empírica correspondente.

5.1.3. Aversão à incerteza

Para obter evidência empírica no âmbito desta dimensão, foram colocadas questões referentes ao comportamento do diretor sobre o programa de curso e dos professores sobre o programa de aula.

Relativamente ao programa do curso, e conforme consta no gráfico 9, tanto os alunos chineses como portugueses consideraram importante um aviso prévio em caso de mudanças (média de concordância de 3,4 para os chineses e de 3,9 para os portugueses) e a respetiva apresentação e explicação com antecedência (média de concordância de 3,3 para os estudantes chineses e de 3,7 para os portugueses). A opção *“Diversidade de atividades”* obteve, para ambos os estudantes, a menor média de concordância, especificamente 3,1 para os estudantes chineses e 3,2 para os estudantes portugueses.

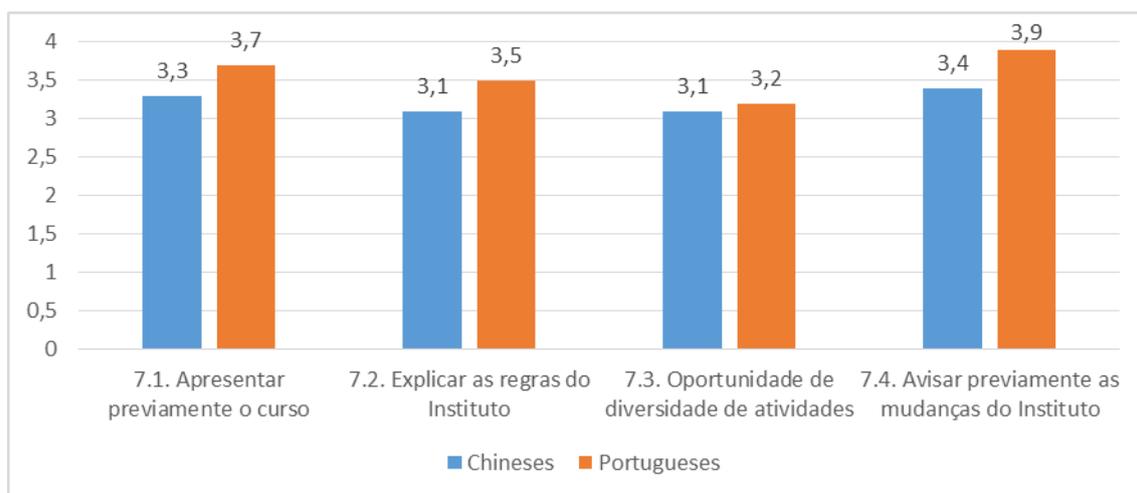


Gráfico 9: Comportamento do diretor sobre o programa do curso (média de concordância)

As perspetivas das quatro entrevistadas alinham com os resultados acima. De acordo com a Respondente portuguesa 1, *“Os estudantes portugueses têm uma maior preferência para os avisos prévios, pois assim conseguem planear e preparar-se para as situações correntes. Já no caso da China acho que existe muita falta de organização e aviso prévio dos acontecimentos escolares, apesar de aqui os alunos mostrarem a mesma preferência dos portugueses”*. Na perspetiva da Respondente portuguesa 2, *“Considero que os resultados evidenciam bem a necessidade dos portugueses conhecerem a estrutura do programa do curso para que se possa saber o que esperar e preparar. Quando estudei na China, notei que não havia uma rigidez tão grande na organização das coisas, sendo que alguns eventos académicos só eram anunciados poucos dias antes da sua realização ou mesmo no próprio dia.”*. As opiniões das estudantes chinesas foram análogas, pelo que destacamos o referido pela Respondente chinesa 1: *“É importante que sejamos avisados com antecedência, mas comparativamente com os alunos portugueses não temos tanto essa necessidade. Na minha opinião os estudantes portugueses têm maior preferência em planear os assuntos do que os alunos chineses”*.

Face ao acima disposto, entende-se que existe uma maior aversão à incerteza, principalmente por parte dos estudantes portugueses.

Relativamente ao comportamento do professor sobre o programa de aula, a preferência do aviso prévio dos acontecimentos mantém-se, tal como se verifica na afirmação “*Avisar desde o início os métodos de ensino e de avaliação*” (média de concordância de 3,3 para os estudantes chineses e de 4 para os portugueses) e “*Avisar previamente a data dos exames*” (média de concordância de 3,4 para os estudantes chineses e de 3,9 para os portugueses). A opção “*Mantenha em todos os trabalhos sempre os mesmos grupos*” apresentou a menor média de concordância para ambas as amostras analisadas (1,9 para os estudantes chineses e 2,1 para os portugueses). A afirmação “*Aplicar os mesmos métodos de avaliação*” apresentou valores semelhantes, com uma média de concordância de 2 para os estudantes chineses e de 2,7 para os portugueses.

No gráfico 10, abaixo, podem observar-se os resultados com mais detalhe.

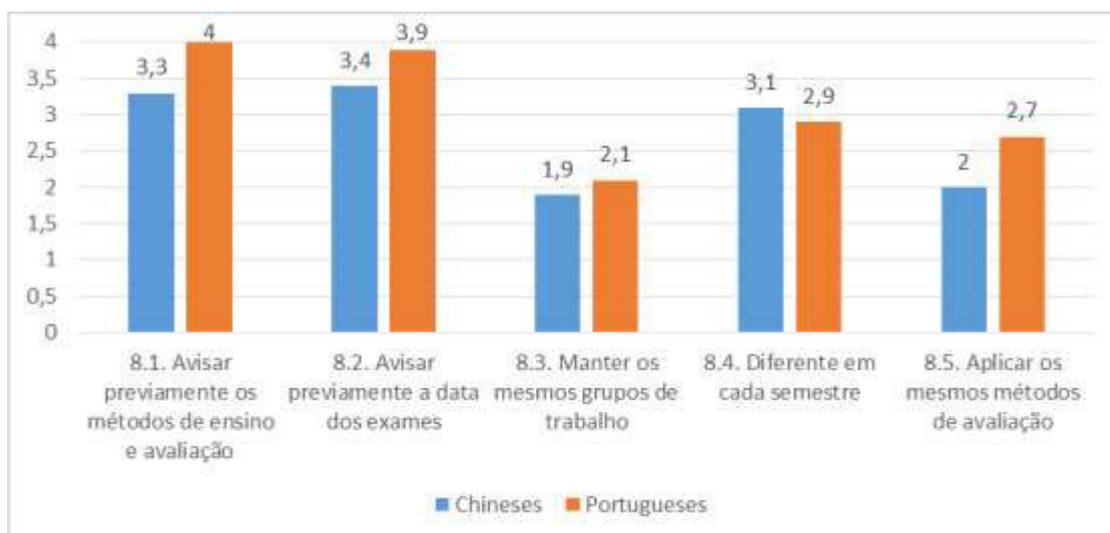


Gráfico 10: Comportamento do professor sobre o programa da aula (média de concordância)

As perspetivas das quatro entrevistadas parecem, de modo geral, coadunar-se entre si e com os resultados acima. De acordo com a Respondente chinesa 1, “*Na China não temos uma data específica do dia dos exames; aqui em Portugal, para além do aviso prévio, sabemos sempre qual o dia do exame, ou seja, os portugueses são notificados com maior antecedência sobre os acontecimentos*”. Com a mesma opinião, a Respondente chinesa 2 considerou que “*os portugueses atribuem mais pertinência ao aviso prévio das datas dos exames. Na China estamos habituados a ter exames*

surpresa”. Por sua vez, a Respondente portuguesa 1 considerou que “*Como no programa de curso, também acho importante que haja aviso prévio das atividades da aula, para que estejamos preparados para as avaliações*”. Na mesma lógica, a Respondente portuguesa 2 proferiu “*Gosto de aviso prévio e que se mantenham os mesmos métodos de avaliação, pois assim estou preparada para o que vai acontecer*”.

No que diz respeito à afirmação “*Manter sempre os mesmos grupos de trabalho*”, apenas a Respondente portuguesa 1 e a Respondente chinesa 2 forneceram informação útil. A primeira referiu “*Temos preferência em manter os mesmos grupos de trabalho porque normalmente preferimos estar com pessoas com quem temos mais afinidade. Também penso que a sociedade portuguesa é uma sociedade de hábitos, por isso gostamos que se mantenha os mesmos grupos e os mesmos métodos de avaliação, porque gostamos dessa familiaridade*”. Por sua vez, a segunda considerou “*Acho que não se deve manter o mesmo grupo, porque assim podemos conhecer outros colegas e outro tipo de trabalho.*”

Segundo a caracterização de Hofstede *et al.* (2017), a sociedade chinesa, face à portuguesa, apresenta características que lhe permitem melhor lidar com a ambiguidade, não receando novas situações. Não tendo sido conseguida uma evidência empírica muito vincada – com os estudantes chineses e os portugueses a tenderem a preferir um aviso prévio sobre as condições de ensino e possíveis alterações – registou-se que os estudantes portugueses apresentam uma maior aversão à incerteza do que os estudantes chineses.

5.1.4. Distância ao poder

Nesta dimensão foi descrita a relação entre os estudantes chineses e portugueses com os elementos do Departamento de Estudos Asiáticos e do ILCH e com os professores.

Relativamente à interação dos estudantes chineses e portugueses com os responsáveis pelo Departamento de Estudos Asiáticos, denota-se uma inclinação, por parte de ambas as amostras para considerarem que existe uma relativa facilidade de comunicação (média de concordância de 2,9 para os estudantes chineses e de 2,6 para os portugueses). No que diz toca ao modo como comunicam, tanto os alunos chineses

como os portugueses tendem a utilizar uma linguagem formal e cuidada (média de concordância de 3 para os alunos chineses e de 2,6 para os portugueses), conforme o gráfico 11.

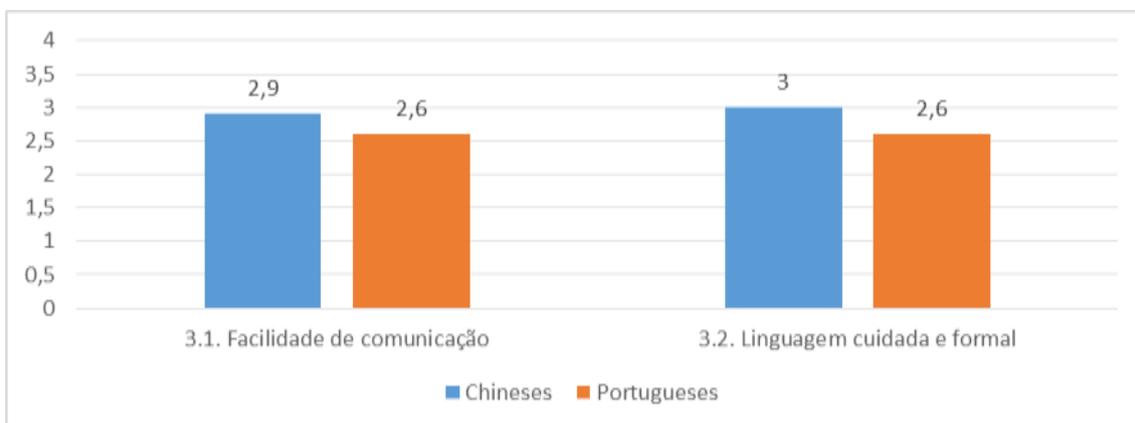


Gráfico 11: Interação dos alunos com os responsáveis pelo Departamento de Estudos Asiáticos (média de concordância)

A percepção das quatro entrevistadas é correspondente aos resultados supra expostos, pelo que destacamos apenas algumas das respostas mais relevantes. A Respondente portuguesa 2 afirmou “*Considero que há sobretudo uma facilidade de comunicação com os responsáveis pelo Departamento dos Estudos Asiáticos, nunca descuidando um cuidado na linguagem e utilização de formalismos quando a situação o requer. Talvez pelo facto de os responsáveis serem chineses, ou então possuem um conhecimento profundo da cultura chinesa, haja um facilitismo em compreender certas ações não explicitadas verbalmente*”. As entrevistadas chinesas são da mesma opinião, declarando a Respondente chinesa 2 que “*No departamento existem membros que partilham a mesma cultura e língua, sendo mais fácil comunicar*”. No que trata à linguagem no momento de comunicação, para a Respondente portuguesa 1 a situação ocorre, pois “*A sociedade chinesa está acostumada a uma relação de hierarquia elevada e, por isso, para demonstrar esse respeito com os responsáveis do departamento de estudos asiáticos é utilizada uma linguagem cuidada e formal*”. Na mesma linha de pensamento, a Respondente chinesa 1 narrou que “*Em Portugal há maior facilidade de comunicação. Na experiência que tenho da China, em Portugal há*

maior abertura, mas sempre com linguagem cuidada e formal, pois tenho em consideração que possuem um estatuto acima do meu”.

Os resultados obtidos no âmbito da interação dos alunos chineses e portugueses com o Departamento de Estudos Asiáticos assemelham-se aos obtidos no que respeita à interação com os responsáveis do ILCH. Conforme patente no gráfico 12, ambos os grupos de estudantes analisados consideraram que existe relativa facilidade de comunicação no ILCH, embora esta seja mais reduzida face ao observado para o caso da interação com o Departamento de Estudos Asiáticos (média de concordância de 2,6 para os estudantes chineses e de 2,5 para os portugueses). Acerca do modo como comunicam, ambos os estudantes consideraram que utilizam uma linguagem cuidada e formal (média de concordância de 3,2 para os alunos chineses e de 2,9 para os portugueses).

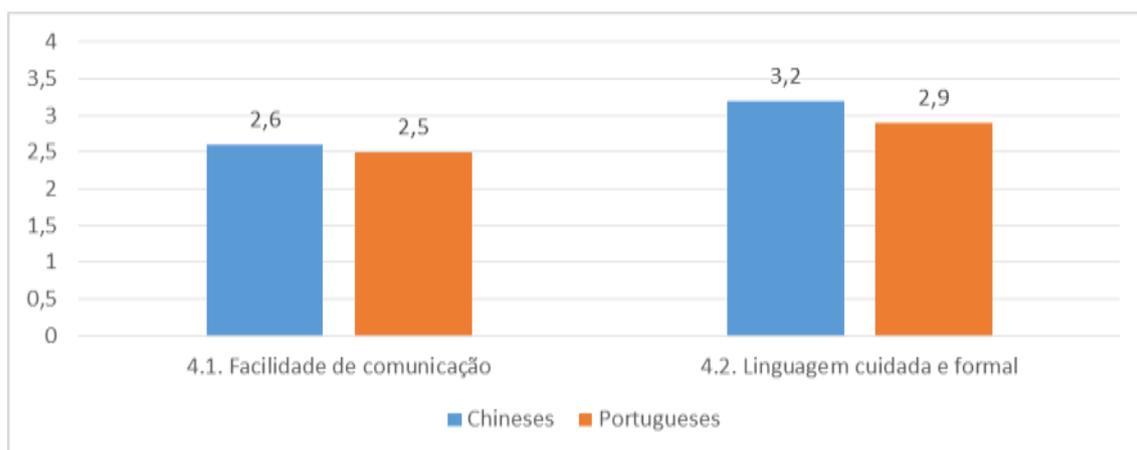


Gráfico 12: Interação dos alunos com os responsáveis pelo ILCH (média de concordância)

As opiniões das quatro entrevistadas são idênticas e correspondem aos resultados esquematizados no gráfico acima. Por essa razão, salientamos apenas alguns extratos das entrevistas. Na perspetiva da Respondente portuguesa 1, estes resultados justificam-se dado que *“No ILCH os responsáveis são maioritariamente portugueses, pelo que os estudantes chineses não têm tanta facilidade de comunicação como no caso do Departamento de Estudos Asiáticos. No entanto, comparativamente com as instituições de ensino da China, em Portugal existe maior facilidade de comunicação, pelo facto que na China a distância hierárquica é mais alta”*. Na opinião da

Respondente chinesa 1, “*Como os estudantes chineses não conhecem os responsáveis do ILCH e também como não partilham a mesma língua e cultura, sinto que não há tanta facilidade de comunicação como no Departamento de Estudos Asiáticos. Mas, comparativamente com a China, em Portugal há maior facilidade de comunicação*”. Em relação ao uso de uma linguagem cuidada e formal, as quatro entrevistadas percecionam tal opção como uma forma de os estudantes mostrarem respeito face aos membros do ILCH e do Departamento de Estudo Asiáticos.

Por último, no que diz respeito à interação dos alunos com os professores, os estudantes chineses e portugueses consideraram que utilizam uma linguagem informal e corrente para comunicar (média de concordância de 2,9 para os estudantes chineses e de 2,7 para os portugueses) percecionando, ainda, que existe possibilidade de conversação sobre diversos temas com os professores (média de concordância de 3,3 para os estudantes chineses e de 2,9 para os portugueses).

Dos resultados apresentados no gráfico 13, também é possível depreender que existe uma relação de proximidade com os professores por parte das duas amostras analisadas (média de concordância de 2,7 para os estudantes chineses e 2,5 para os portugueses). A afirmação “*Não tenho qualquer ligação com os professores e observo-os apenas como os detentores de conhecimento e autoridade*” registou a menor média de concordância por parte de ambas as amostras, sugerindo discordância (1,9 para os estudantes chineses e 2 para os portugueses).

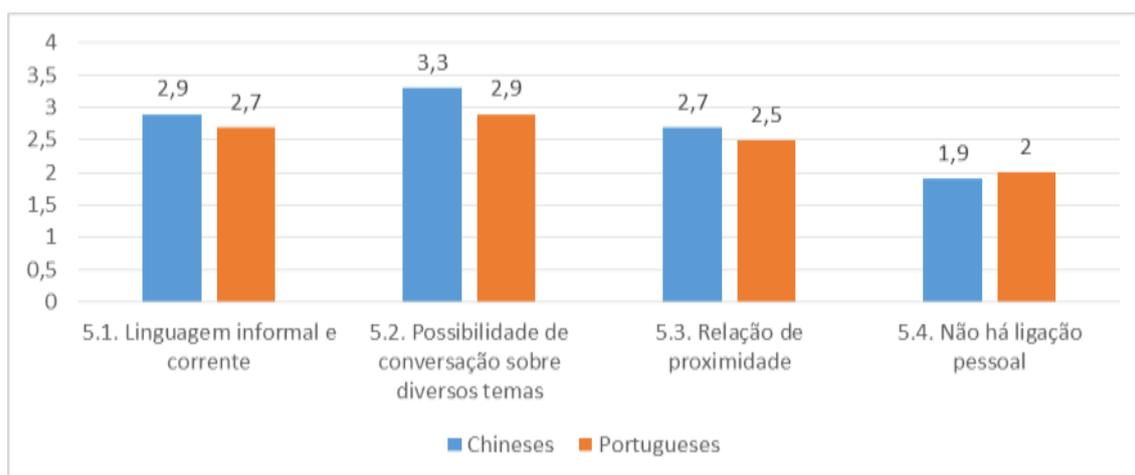


Gráfico 13: Interação dos alunos com os professores (média de concordância)

As percepções das quatro entrevistadas parecem coadunar-se entre si e face aos resultados acima expostos. A Respondente portuguesa 1 afirmou que *“Os resultados dos estudantes portugueses parecem reais, porque acho que na relação com os professores há maior proximidade, uma relação de parentesco e de amizade. Também entendo os resultados dos chineses pelo facto da sociedade portuguesa ser mais aberta e com uma estrutura social menos rígida. Com a experiência que tive na China, fiquei com a ideia de que os estudantes chineses têm uma relação com os professores chineses mais formal e menos pessoal”*. Na perspetiva da Respondente portuguesa 2, *“os resultados evidenciam algumas diferenças entre as salas de aula, mostrando um mais à vontade em Portugal. Talvez pela hospitalidade tão característica dos portugueses em receber pessoas oriundas de outros países. No entanto, pela minha experiência enquanto estudante na China, senti uma proximidade na interação com os docentes, criando laços de amizade com alguns deles. Mas é necessário que se compreenda que o tratamento de docentes chineses aos alunos estrangeiros difere muito do dado aos alunos nativos, sendo mais formal para os últimos”*. Na perspetiva da Respondente chinesa 1, *“Os professores portugueses, no geral, são mais abertos e simpáticos, podendo falar abertamente sobre outros assuntos, criando maior ligação. Na China, na sua maioria considero que essa relação seja bem mais difícil.”* A Respondente chinesa 2 referiu que *“Com a experiência que tive em Portugal, considero que existe proximidade com os professores, havendo a possibilidade de conversação sobre diversos assuntos. Na China também temos essa proximidade, principalmente com os professores mais jovens, no entanto, não há tanta liberdade em poder abordar todos os assuntos, por exemplo política”*.

Com base nos resultados obtidos, denotou-se que os estudantes chineses e portugueses, especialmente os primeiros, percebem que no ILCH existe uma distância hierárquica baixa e sabemos que Hofstede *et al.* (2017) considerou a sociedade chinesa e portuguesa como de elevada distância ao poder. Assim, no caso dos alunos chineses os resultados podem demonstrar que a experiência vivida pelos estudantes chineses no sistema de ensino superior em Portugal (em específico no ILCH) poderá ter influenciado a sua percepção de certos aspetos culturais, pois, tendo em conta os resultados apresentados em pontos anteriores, os estudantes chineses tenderão a considerar que nesta Instituição de ensino superior tais características não serão tão fortes quanto no seu país de origem. Para os estudantes portugueses, esta percepção poderá

dever-se ao facto do ILCH apresentar nos seus princípios a "geração, difusão e aplicação do conhecimento, assente na liberdade de pensamento e na pluralidade dos exercícios críticos, visando uma sociedade mais justa e democrática"³⁴.

5.1.5. Orientação de longo ou curto prazo

Nesta dimensão foram questionados o motivo de inscrição num curso de ensino superior no ILCH e o modo como os alunos percecionam as disciplinas lecionadas.

Conforme observado no gráfico 14, o motivo pelo qual os estudantes chineses e portugueses se inscreveram num curso de ensino superior no ILCH tende a residir no "Desenvolvimento pessoal e de autoconhecimento" (média de concordância de 3,5 para ambas as nacionalidades). Como segundo motivo, ambas as amostras selecionaram a "Obtenção de emprego" (média de concordância de 3,3 para os alunos chineses e de 3,4 para os portugueses). A opção "Cumprir as aspirações que os meus pais têm para o meu futuro" destacou-se pela diferença de opiniões. Para os estudantes chineses este motivo mostrou-se relativamente pertinente (média de concordância de 2,7), no entanto, para os portugueses mostrou-se irrelevante (média de discordância de 1,4). Portanto, na inscrição num curso de ensino superior parecem residir motivos relacionados com o futuro, orientados para a obtenção de resultados a longo prazo.

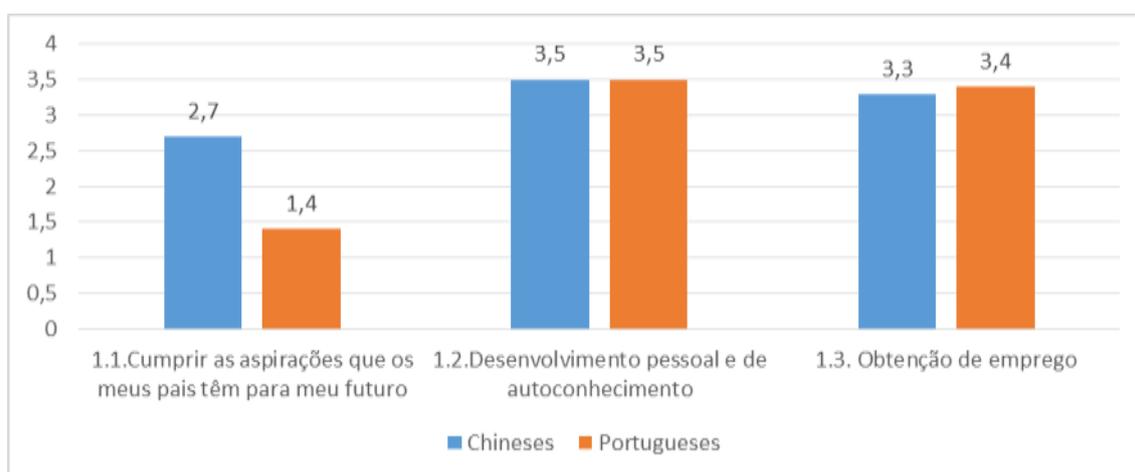


Gráfico 14: Motivo de inscrição num curso de ensino superior no ILCH (média de concordância)

³⁴ Acedido via: https://www.ilch.uminho.pt/pt/Instituto/Documents/Estatutos_ILCH_09-05-18_aprovado.pdf (23/09/2017)

Esta afirmação poderá demonstrar dois significados: a importância da opinião dos pais e a importância desta opinião para o futuro dos estudantes. Observando o resultado desta opção de resposta, verifica-se que para os estudantes chineses as aspirações que os seus pais têm para o seu futuro mostram-se relevantes, o que se justifica pelo facto da sociedade chinesa ser caracterizada por Hofstede *et al.* (2017) como uma sociedade com uma orientação a longo prazo, mas também pela sua cultura tradicional, na qual se prestigia a piedade filial e especificamente a obrigação, por parte dos filhos, de agradecimento aos pais pelo esforço despendido na sua educação. Esta expectativa funda-se na argumentação de Chua (2011: 101), que defende que *“Para os chineses, quando se trata dos pais, nada é negociável, devemos-lhe tudo”*. A autora refere, ainda, que os pais ocidentais revelam preocupação com a autoestima dos filhos, mas no Oriente os filhos são considerados *“fortes”* e, portanto, comportam-se em conformidade com as expectativas dos pais.

Recorrendo às estudantes entrevistadas, os resultados obtidos parecem adaptar-se à realidade. Verificou-se uma convergência nas respostas fornecidas pelas quatro entrevistadas. Na perspetiva da Respondente portuguesa 1, *“A sociedade portuguesa é mais independente e não tem tanta pressão dos pais na escolha do curso. Para os portugueses é mais importante o desenvolvimento pessoal e a obtenção de emprego que cumprir as aspirações dos pais, ao contrário dos estudantes chineses que têm mais influência dos pais e da sociedade.”*. Com a mesma opinião, a Respondente portuguesa 2 afirmou *“Concordo com os resultados, pois em conversa com amigos chineses eles demonstram essa mesma preocupação em cumprir com as aspirações dos pais. Contudo, penso que hoje em dia também haja uma crescente diversificação nos motivos de ingresso num curso superior em ambas as sociedades.”*. Para a Respondente chinesa 1, *“Para os estudantes chineses é importante ouvir o que os pais dizem sobre o seu futuro, pois eles têm mais experiência e saberão o que é melhor para nós”*. A Respondente chinesa 2 considerou que os resultados se justificam pois *“é uma tendência social, todos os filhos cumprem o que os pais dizem. Para além dos pais terem mais experiência, é dever dos filhos ouvirem e cumprirem as aspirações que os pais têm para o seu futuro”*.

Na seguinte questão, que se refere ao modo como os alunos percecionam as disciplinas lecionadas, os estudantes chineses perspetivaram-nas sobretudo como uma forma de *“Obtenção de bons resultados”* (média de concordância de 3,4), enquanto os

estudantes portugueses selecionaram a opção “*Entender circunstâncias futuras*” (média de concordância de 3,2). Estes resultados podem ser analisados no gráfico 15.

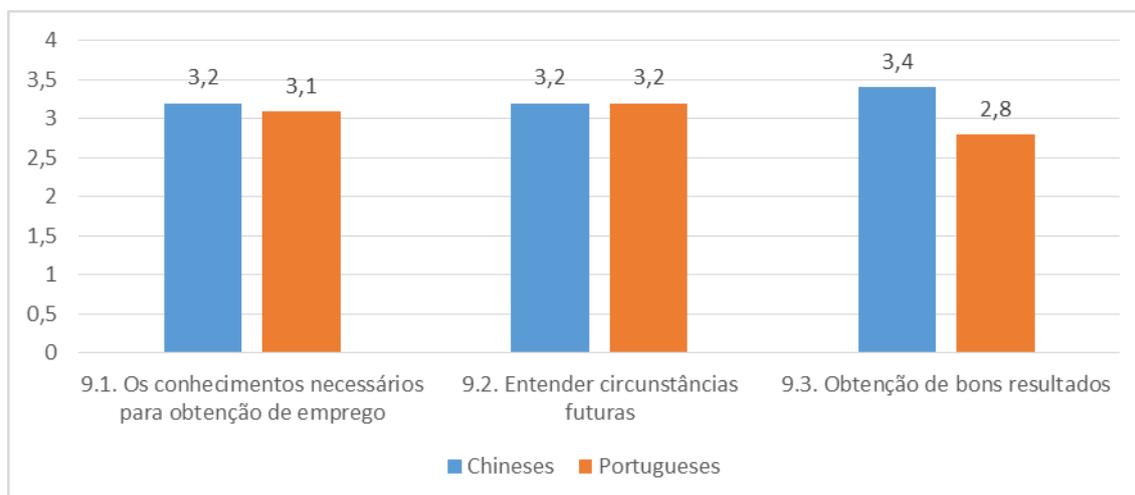


Gráfico 15: Modo como os alunos percebem as disciplinas lecionadas (média de concordância)

As respostas fornecidas pelas quatro entrevistadas são convergentes entre si e com os resultados supra expostos. No ponto de vista da Respondente Portuguesa 1, “*Concordo com os resultados dos estudantes chineses na sua preferência na obtenção de bons resultados, pelo facto de eles precisarem ser os melhores para conseguirem destacar-se dos restantes estudantes chineses, de forma a alcançarem emprego e obterem estatuto. Em relação aos portugueses, entendo que escolham as cadeiras porque procuram ferramentas para entender circunstâncias do dia-a-dia e do futuro, não tanto como forma de obtenção de resultados.*”. Na opinião da Respondente portuguesa 2, “*Considero que os chineses valorizam mais os bons resultados, não demonstrando por vezes um pensamento tão crítico, mas mais passivo e de obediência, ao que é lecionado. Já em Portugal, acho que há uma maior expressão crítica de forma a solidificar conhecimentos e competências e ir mais além.*”. Na perspetiva da Respondente chinesa 1, “*As disciplinas são importantes para obtenção de conhecimento, mas, no geral, os alunos chineses percebem como obtenção de resultados, para conseguirem ser os melhores e alcançarem um bom emprego*”. Com a mesma opinião, a Respondente chinesa 2 declarou que “*As disciplinas são obviamente importantes para o conhecimento, no entanto, no geral acho que para os chineses a*

obtenção de bons resultados seja mais importante. Na China estamos habituados ao ranking das notas e em Portugal não existe essa necessidade de competição e de obtenção de bons resultados; por isso compreende-se que para eles as restantes opções sejam mais importantes”.

Segundo Hofstede *et al.* (2017), na sociedade chinesa a orientação de longo prazo é bem acentuada, ao contrário do que sucederá na sociedade portuguesa. No entanto, nesta questão ambos os grupos de estudantes perceberam as disciplinas como forma de obtenção de um resultado futuro, prevalecendo, portanto, a interpretação dos resultados com foco no vetor de longo prazo. A única diferença evidente nesta orientação a longo prazo é o objetivo pretendido pelos estudantes, no qual para os estudantes chineses será o sucesso nos exames (dimensão de masculinidade) e para os portugueses entender circunstâncias futuras (dimensão de feminilidade).

5.1.6. Indulgência vs. Restrição

Nesta última dimensão questionou-se o motivo de escolha do curso e o comportamento dos alunos na sala de aula.

Conforme o gráfico 16, de seguida apresentado, os estudantes portugueses, na escolha do curso superior, têm em principal atenção “Escolher o curso que mais gosto” (média de concordância de 3,5). Apesar dos estudantes chineses também escolherem o curso de que mais gostam (média de concordância de 2,9), tendem a atribuir maior pertinência à seleção do curso que lhes é recomendado (média de concordância de 3,1).

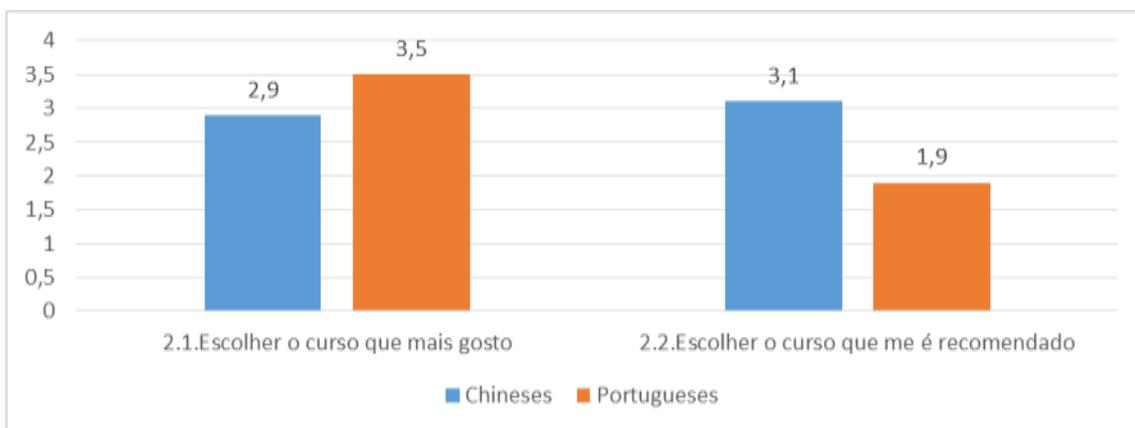


Gráfico 16: Motivo de escolha do curso (média de concordância)

As respostas recolhidas por via das entrevistas alinham, de modo geral, entre si e com os resultados acima. A Respondente portuguesa 1 considerou que *“Os estudantes portugueses são considerados independentes na escolha que fazem na vida escolar. Já na sociedade chinesa, eles já nascem com o futuro planeado.”*. Na opinião da Respondente chinesa 1, *“Os estudantes chineses preferem ouvir as recomendações dos outros estudantes que estiveram no curso e também dos pais, devido à sua experiência.”*. Para a Respondente chinesa 2, *“No momento de escolher o curso, os estudantes ainda não sabem o que gostam. No secundário as disciplinas são abundantes e intensas, não temos ainda a perceção de qual será a melhor escolha, por isso recorremos às recomendações dos nossos pais ou de alunos mais velhos”*. Apenas a resposta da Respondente portuguesa 2 se afastou um pouco das anteriores: *“Em ambas as culturas existem estudantes que valorizam mais as recomendações do que o gosto pessoal, quer por razões económicas quer por fatores sociais, como o estatuto. Sendo que este último se afigura bem mais relevante na cultura chinesa. Embora pense que se venha a observar, em ambas as sociedades, um aumento na escolha de uma futura profissão que realmente se goste.”*

No que concerne ao comportamento dentro da sala de aula, a opção com maior média de concordância consistiu no *“Sentimento de à vontade em abordar outros temas”* (2,7 para os estudantes chineses e 2,9 para os portugueses). É de realçar a contradição nas respostas fornecidas pelos estudantes chineses, tal como se pode verificar no gráfico 17. Efetivamente, com uma média de concordância de 2,5, estes tanto apontaram que o seu comportamento na sala de aula é de uma *“Postura rígida e silenciosa”*, como de *“Não me expresso quando não concordo”*, como também de uma participação *“Ativa e espontânea”*. Esta última afirmação registou, da parte dos estudantes portugueses, uma média de concordância de 2,5 – a segunda mais elevada.

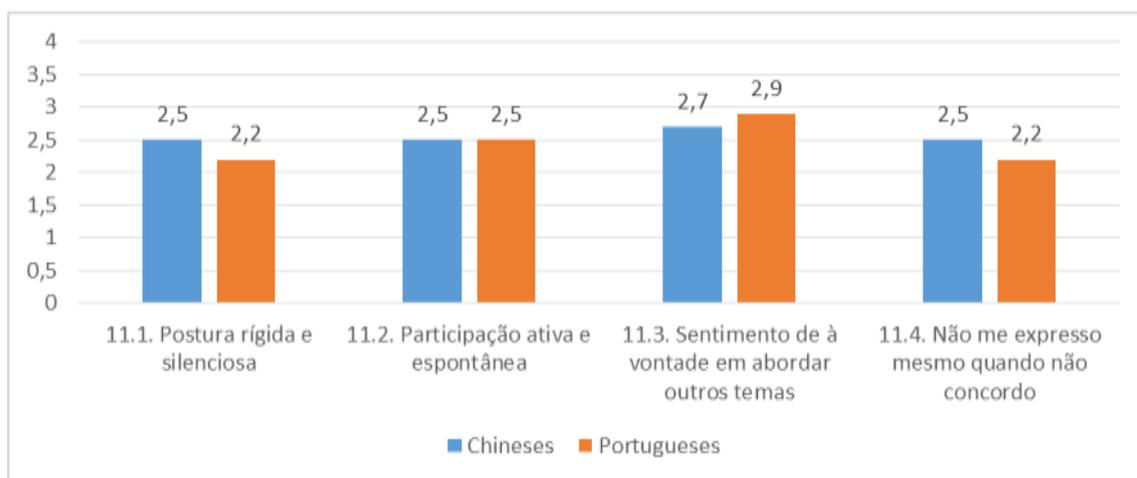


Gráfico 17: Comportamento dos alunos na sala de aula (média de concordância)

Contudo, as entrevistas revelaram discordância face aos resultados reportados pelos alunos chineses. Consoante a perceção da Respondente portuguesa 1, *“No que diz respeito à participação dos estudantes chineses, não os considero participativos como também não têm um sentimento de à vontade para abordar outros temas. Acho que preferem manter-se em silêncio e não contestar o que o professor diz, devido ao respeito à hierarquia e também pelo medo de errar, de “perder a face”. Acredito que as razões pelas quais os portugueses não se expressam quando não concordam são diferentes, não por medo de falhar mas por preguiça.”*. Com a mesma opinião, a Respondente portuguesa 2 afirmou *“Considero que os chineses tenham uma postura mais passiva na sala de aula, tendo algum medo de se expressar e passar por alguma vergonha. Já os portugueses tanto apresentam uma participação ativa e espontânea, como uma participação inexistente.”*. A opinião da Respondente chinesa 1 é convergente com as anteriores: *“Discordo com a afirmação da participação ativa nos estudantes chineses, pois acho que estes não gostam de participar, preferem não se exhibir e caso tenham alguma dúvida falam diretamente com o professor, evitando sempre falar à frente dos colegas. Também considero que os portugueses expressam a sua opinião quando não concordam; já os estudantes chineses não o fazem, porque acham errado contestar a opinião dos professores”*. Na mesma lógica, a Respondente chinesa 2 afirmou que *“No geral, os alunos chineses não gostam muito de participar, porque não querem contrariar o que o professor diz e também porque têm medo de errar. Na China a educação não incentiva os alunos a participarem. Em Portugal a situação é diferente, os professores encorajam os alunos a responderem.”*

Propomos que esta característica dos estudantes chineses de pouca iniciativa de participação poderá estar relacionada com os ideais confucionistas que marcam a cultura desta sociedade, nomeadamente no que concerne ao receio de “perder a face” (面子 *miànzi*) e perder a honra ao cometer erros (Chen, 2001). De acordo com o autor, na cultura chinesa, a modéstia é uma virtude que deve ser cultivada e por isso muitos alunos, apesar de saberem responder corretamente a certas questões e de dominarem a matéria, poderão escolher manter o silêncio nas aulas, o que permite compreender o resultado alcançado nesta questão.

Segundo Hofstede *et al.* (2017), as sociedades chinesa e portuguesa são apontadas como sociedades de restrição. Com base na evidência empírica obtida pela presente investigação, esta característica parece ser mais acentuada na sociedade chinesa.

Conclusão

Este estudo iniciou-se com a interpretação do termo *Cultura*, que abarca um significado muito ambíguo, sendo definida como uma totalidade complexa que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, o direito, os costumes e as outras capacidades ou hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade (Tylor, 1871; Warnier, 2003; Hofstede *et al.*, 2010). Este termo desde logo ganhou relevo como método de estudo das organizações, criando-se assim o conceito de *cultura organizacional*. Para alguns autores, a cultura organizacional possui fatores que distinguem e caracterizam uma organização, como o caso das 6 dimensões de Cultura de Hofstede *et al.* (2010): “*Individualismo vs. Coletivismo*” “*Masculinidade vs. Feminilidade*” “*Baixa ou elevada aversão à incerteza*” “*Baixa ou elevada distância ao poder*” “*Orientação a longo e curto prazo*” e “*Indulgência vs. Restrição*”.

Sobre o conceito de cultura organizacional, foi tratado em específico a *Escola* como organização, sendo esta uma das primeiras organizações de transmissão, aquisição e aprendizagem de Cultura (Torres, 2004) visto que este espaço *per se* “*constitui a sua cultura que se traduz em diversas manifestações simbólicas tais como valores, crenças, linguagem, heróis, rituais, cerimónias*” (Costa, 1998: 109).

Neste sentido, compreendendo que a organização escolar possui as suas próprias características culturais, realizou-se um estudo de caso a estudantes chineses e portugueses inscritos na Licenciatura de Estudos Orientais: Estudos Chineses e Japoneses e no Mestrado Estudos Interculturais Português Chinês: Tradução, Formação e Comunicação Empresarial, com objetivo de compreender *de que forma os alunos chineses e os alunos portugueses diferem na sua perceção sobre a cultura organizacional do ILCH*. Para o alcance do objetivo geral desta dissertação, criaram-se 8 hipóteses.

Em relação à primeira hipótese – *os alunos chineses assumem uma posição mais coletivista que os alunos portugueses* –, neste estudo não terá sido concluído. Apesar de Hofstede *et al.* (2017) e os resultados dos questionários demonstrarem que os chineses apresentam características mais coletivistas que a sociedade portuguesa, porém, através das respostas obtidas nas entrevistas das estudantes chinesas, essa característica coletivista nos estudantes chineses atuais não se configura como real, preferindo estes trabalhos individuais.

A segunda hipótese – *os alunos chineses apresentam características menos feministas que os estudantes portugueses* – foi considerada como verdadeira tanto na definição de Hofstede *et al.* (2017), como nos questionários e nas entrevistas. Isto porque, por exemplo, os alunos chineses – em relação às classificações finais ou às actividades do ILCH – apresentam valores mais competitivos e direccionados para o sucesso e para a obtenção de resultados.

Relativamente à terceira hipótese – *os alunos chineses possuem uma menor aversão à incerteza relativamente aos estudantes portugueses* – terá sido confirmada através da definição de Hofstede *et al.* (2017) e através das entrevistas das quatro estudantes. Apesar dos resultados obtidos nos questionários aparentarem que ambos os alunos preferem evitar novas e diferentes situações, no programa de curso e da aula, analisando as respostas das entrevistas denotou-se que os estudantes portugueses, comparativamente aos estudantes chineses, evitam com maior frequência situações ambíguas.

A quarta hipótese – *os estudantes chineses percebem a distância ao poder no ILCH mais baixa que os alunos portugueses* – é comprovada nesta pesquisa. De acordo com os resultados obtidos nos questionários e nas entrevistas, entendeu-se que os chineses nesta instituição analisam que comparativamente à China – note-se que na definição de Hofstede *et al.* (2017) a distância hierárquica da China é elevada – a distância ao poder é menor, podendo com facilidade comunicar com os membros do departamento de Estudos Asiáticos, do ILCH e com os professores.

Já a quinta hipótese – *os estudantes chineses apresentam características mais direccionadas para uma orientação a longo-prazo em relação aos estudantes portugueses* – não se mostrou evidente neste estudo. Apesar da caracterização de Hofstede *et al.* (2017) considerar a sociedade portuguesa com orientações de curto prazo, de acordo com as respostas dadas nos questionários e nas entrevistas, ambos os estudantes demonstram valores orientados para o futuro, relativamente ao modo como percebem a sua inscrição num curso de ensino superior e as disciplinas lecionadas.

No que concerne à sexta hipótese – *os estudantes chineses possuem uma maior orientação para a restrição do que os estudantes portugueses* – mostrou-se como uma das suposições verdadeiras, tendo sido comprovado através da definição de Hofstede *et al.* (2017) e reforçado nos questionários e nas entrevistas realizadas aos estudantes

chineses e portugueses, por considerarem a participação dos estudantes portugueses ativa espontânea ao contrário dos estudantes chineses que demonstram evitar a exibição dos seus sentimentos e pensamentos. Para além disso, também se comprovou que, no momento de escolha do curso, os alunos chineses têm em maior atenção optar pelo curso que lhes é recomendado do que o próprio gosto pessoal, ou seja, esta é uma sociedade de controlo dos desejos e restringidas pelas normas sociais e pelas hierarquias das quais fazem parte.

A análise à sétima hipótese – a percepção dos alunos chineses e portugueses sobre o ILCH é influenciada pela sua cultura – é mais transversal e decorre de todas as anteriores. Nelas ficou que as diferenças culturais, identificadas nas dimensões de Hofstede, impactaram nos resultados obtidos, mesmo que nalguns casos de forma mais evidente do que noutros e mesmo que, em outros casos, fossem inconclusivas. Além disso, em vários momentos ficou evidente a influência da cultura local, em aspetos como a relação entre pais e filhos ou como o conceito de “perda de face” (面子 *miànzi*).

Por tudo isto, conclui-se que os alunos chineses e os alunos portugueses diferem, de facto, na sua percepção sobre a cultura organizacional do Instituto de Letras e Ciências Humanas (ILCH), da Universidade do Minho. Revelou-se também que, em muitas respostas dos questionários e análises das entrevistas, houve visões aproximadas dos estudantes das duas culturas. Isso está em linha com a análise de Hofstede a algumas das dimensões, nas quais se observa alguma proximidade entre Portugal e a China, maior até do que a distância geográfica faria supôr. Mas está também em linha com a tendência, já acima referida, de mudanças da orientação de valores dos universitários – em convergência na China, como em Portugal – e explica-se, enfim, pelo facto de os alunos portugueses e chineses terem anteriormente adquirido conhecimento sobre a outra cultura e terem já experienciado um período de estudo numa instituição de ensino do outro país.

Como nota final, refira-se que este trabalho tem algumas limitações, nomeadamente esta já adquirida familiaridade dos alunos dos dois países com a outra cultura através de estudos académicos, alguma dificuldade de criação de perguntas específicas dos questionários adaptadas às dimensões de Hofstede e ainda o facto de estarmos a trabalhar com uma faixa etária jovem, com alguma experiência internacional

e, portanto, não totalmente representativa da cultura que Hofstede caracterizou nas suas dimensões.

Ainda assim, este trabalho abre caminhos para uma investigação futura e que, se desenvolvida, poderá mesmo apoiar o ILCH, o DEA e os professores que lhe estão ligados a compreenderem melhor alguns dos episódios interculturais e a lidarem melhor com os alunos chineses que vêm estudar para a Universidade do Minho.

Bibliografia

Agência Lusa. (9 de Dezembro de 2016). Presidente chinês apela a reforço de controlo ideológico em universidades. *OBSERVADOR*. Acedido via: <http://observador.pt/2016/12/09/presidente-chines-apela-a-reforco-de-controlo-ideologico-em-universidades/> (10/09/2017).

Almeida, L.; Marinho-Araujo, C. M.; Amaral, A. e Dias, D. (2012). Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 17(3): 899-920.

Arruda, M. P. (2012). O paradigma emergente da educação: o professor como mediador de emoções. *ETD – Educação Temática Digital*, 14(2): 290-303.

Baldrige, J. V.; Curtis, D. V.; Ecker, G. e Riley, G. L. (Eds.). (1978). *Policy Making and Effective Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Barros, A. J. S. e Leffeld, N. A. S. (2007). *Fundamentos de Metodologia Científica* (3.^a edição). São Paulo: Prentice-Hall.

Berelson, B. (1984). *Content analysis in communication research*. New York: Hafner.

Bilhim, J. A. F. (2001). *Teoria Organizacional*. Lisboa: ISCSP.

Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto Editora.

Bourdieu, P. (1987). Propostas para o Ensino do Futuro. *Cadernos de Ciências Sociais*, 5: 101-120.

Brunet, L. (1992). Clima de Trabalho e Eficácia da Escola. *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Campomori, M. J. L. (2008). O que é avançado em cultura. In C. A. L. Brandão (Org.), *A república dos saberes: arte, ciência, universidade e outras fronteiras* (p. 73-80). Belo Horizonte: UFMG (Universidade Geral de Minas Gerais)

Chang, W. e Kalmanson, L. (Eds.) (2010). *Confucianism in Context Classic philosophy and contemporary issues, East Asia and beyond*. Albany: State University of New York Press.

Chen, M. (2001). *Inside Chinese Business – a guide for managers worldwide*. Boston: Harvard Business School Press.

Chua, A. (2011). *O Grito de Guerra da Mãe Tigre*. EUA: Lua de Papel.

Coelho, P. S. e Esteves, S. P. (2007). The choice between a five-point and a ten-point scale in the framework of customer satisfaction measurement. *International Journal of Market Research*, 49(3): 313-339.

Conceição, P. e Alves, J. (1998). *Novas Ideias para a Universidade*. Lisboa: Instituto Superior Técnico.

Condon, J. C. (1977). *Interpersonal communication*. New York: Macmillan.

- Costa, J. A. (1998). *Imagens organizacionais da escola* (2.^a edição). Porto: ASA.
- Cuche, D. (2002). *A noção de Cultura nas Ciências Sociais*. Lisboa: Fim de Século.
- Cuche, D. (1999). *A noção de Cultura nas Ciências Sociais*. Lisboa: Fim de Século.
- Dawes, J. (2008). Do data characteristics change according to the number of scale points used? An experiment using 5-point, 7-point and 10-point scales. *International Journal of Market Research*, 50(1): 61-77.
- De Bono, S.; Heling, G. e Borg, M. A. (2014). Organizational culture and its implications for infection prevention and control in healthcare institutions. *Journal of Hospital Infection*, 86: 1-6.
- Denzin, N. K. e Lincoln, Y. (2000). *Handbook of Qualitative research* (2.^a edição). Thousand Oaks: Sage.
- Departamento de Estudos Asiáticos. (2017). *Departamento*. Acedido via: <http://dea.ilch.uminho.pt/> (14/11/2017).
- Drucker, P. F. (1970). *Uma Era de Descontinuidade*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Dwyer, T.; Zen, E. L.; Weller, W.; Shuguang, J. e Kaiyuan, G. (2016). *Jovens universitários em um mundo em transformação: uma pesquisa sino-brasileira*. Pequim: SSAP
- ESEIG Politécnico do Porto. (Sem informação). *Vantagens e limitações aos questionários online*. Acedido via: <https://sites.google.com/a/eu.ipp.pt/joseazevedo/vantagens-e-limitacoes-aos-questionarios-online> (29/09/2017)
- Faleiros, F.; K  ppler, C.; Pontes, F.A.R.; Silva, S.S.C.; Goes, F.S.N. e Cucik, C.D. (2016). USO DE QUESTIONÁRIO ONLINE E DIVULGAÇÃO VIRTUAL COMO ESTRATÉGIA DE COLETA DE DADOS EM ESTUDOS CIENTÍFICOS. *Texto Contexto Enfermagem*, 25(4): 1-6.
- Gillham, B. (2000). *Developing a Questionnaire*. Londres: Continuum.
- Godoy, E. V. e Santos, V. M. (2014). UM OLHAR SOBRE A CULTURA. *Belo Horizonte*, 30(3): 15-41.
- Gonçalves, S. P. (2014). Cultura Organizacional. In S. Gonçalves. (Coord.), *Psicossociologia do Trabalho e das Organizaoes* (pp. 465-499). Lisboa: Pactor.
- Gonçalves, S. P. (2011). *Bem-estar no Trabalho em Contexto Policial: O Contributo dos Valores e das Práticas Organizacionais*. Lisboa: ISCTE.
- Haegle, J. A. e Hodge, S. R. (2015). The applied behavior analysis research paradigm and single-subject designs in adapted physical activity research. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 32(4): 285-301.
- Hodge, D. R. e Gillespie, D. F. (2003). Phrase completion: an alternative to Likert scales. *Social Work Research*, 27(1): 45-55.
- Hofstede Insights. (2017). *COMPARE COUNTRIES*. Acedido via: <https://www.hofstede-insights.com/product/compare-countries/> (29/08/2017)

- Hofstede G.; Hofstede G.J. e Minkov, M. (2010). *Cultures and Organizations: Software of the Mind* (3.^a edição). USA: McGraw-Hill.
- House, R. J.; Hanges, P. J.; Javidan, M.; Dorfman, P. W. e Gupta, V. (2004) *Culture, Leadership, and Organizations: the GLOBE Study of 62 Societies*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hwang, K. K. (1988). Renqin and face: The Chinese power game. In K. K. Hwang (Ed.), *The Chinese power game* (pp. 7-56). Taipei: Giren.
- ILCH. (2008). *Estatutos do ILCH*. Acedido via: https://www.ilch.uminho.pt/pt/Instituto/Documents/Estatutos_ILCH_09-05-18_aprovado.pdf (23/09/2017)
- Jacobs, B. J. (1979). A preliminary model of particularistic ties in Chinese political alliances: Kan-ch'ing and Kuan-hsi in a rural Taiwanese township. *The China Quarterly*, 78: 237-273.
- Kourganoff, V. (1972). *A Face Oculta da Universidade*. Porto: Lello & Irmão.
- Latham, K. e Wu, B. (2013). *Chinese Immigration into the EU: New Trends, Dynamics and Implications*. London: ECRAN- Europe China Research and Advice Network.
- Lessard-Hébert, M.; Goyette, G. e Boutin, G. (2008). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Leys, S. (2001). *Diálogos, de Confúcio*. São Paulo: Martins Fontes.
- Lima, L. C. (1996). Construindo um objecto: para uma análise crítica da investigação portuguesa sobre a escola. In J. Barroso (Org.), *O Estudo da Escola* (pp. 17-39). Porto: Porto Editora.
- Lin, B. e Fan, L. (Eds.). (1990). *Education in Mainland China*. Taipei, Taiwan: Institute of International Relations, National Chengchi University.
- Marconi, M. D. A. e Presotto, Z. M. N. (2010). *Antropologia: Uma introdução* (7.^a edição). São Paulo: Atlas.
- Martin, J. (1992). *Cultures in Organizations: Three Perspectives*. New York: Oxford University Press.
- Mattar, F.N. (2005). *Pesquisa de marketing: metodologia, planeamento* (5.^a edição, Volume 1). São Paulo: Atlas.
- Mayntz, R. (1987). *Sociología de la Organización*. Madrid: Alianza Editorial.
- Mertens, D.M. (2005). *Research methods in education and psychology: Integrating diversity with quantitative and qualitative approaches*. (2.^a edição). Thousand Oaks: Sage.
- Meyer, E. (2014). *The Culture Map: Breaking Through the Invisible Boundaries of Global Business*. Philadelphia, PA: Public Affairs.
- Moreira, A. F. B. (1999). Multiculturalismo, currículo e formação de professores. In A. F. B. Moreira (Org.), *Currículo: políticas e práticas* (pp. 81-96). Campinas, SP: Ed. Papirus.

- Neves, J. G. (2000). *Clima organizacional, cultura organizacional e gestão de recursos humanos*. Lisboa: RH Editora.
- Neves, J. G. (1992). *Clima Organizacional: Controvérsias na Busca de um Consenso sobre o Conceito e Aplicabilidade*. Lisboa: ISCTE.
- Nóvoa, A. (1995). *Para uma análise da instituição escolar. As Organizações escolares em análise* (2.^a edição). Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional.
- Perovano, D. G. (2014). *Manual de Metodologia Científica Para a Segurança Pública e Defesa Social* (1.^a edição). Brasil: Jurua editor.
- Pimenta, S. G. e Anastasiou, L. (2008). *Docência no ensino superior* (3.^a edição). São Paulo: Cortez.
- Ponte, J. P. (1994). O estudo de caso na investigação em educação matemática. *Quadrante*, 3(1): 3-17.
- Quinn, R e Kimberly, J. R. (1984). The management of transitions. In J.R. Kimberly e R. Quinn (Ed.). *New futures: The challenge of transition management*. New York: Dow Jones – Irwin.
- Quivy, R. e Van Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Reimão, C. (1996). A cultura enquanto suporte de identidade, de tradição e de memória. *Revista da Faculdade de Ciências e Sociais e Humanas*, 9: 309-321.
- Richardson, R. J. (1999). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. (3.^a edição). São Paulo: Atlas.
- Ruquoy, D. (2005). Situação de entrevista e estratégia do entrevistador. In L. Albarello; F. Digneffe; J-P. Hiernaux; C. Maroy; D. Ruquoy e P. Saint-Georges (Org.), *Práticas e métodos de investigação em Ciências Sociais* (2.^a edição, pp. 84-116). Lisboa: Gradiva.
- Santos, B. S. (1997). *Pela Mão de Alice. O social e o Político na Pós-Modernidade*. Porto: Afrontamento.
- Sarmento, M. J. (1994). *A Vez e a voz dos professores: contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária*. Porto: Porto Editora.
- Schein, E. H. (1985). *Organizational culture and leadership: A dynamic view*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Silva, L. (2003). *A cultura Organizacional na PSP*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Policiais e Segurança Interna.
- Silva, S. (4 de Janeiro de 2016). Estudantes estrangeiros em Portugal aumentaram 74% nos últimos cinco anos. *Público*. Acedido via: <https://www.publico.pt/2016/01/04/sociedade/noticia/estudantes-estrangeiros-em-portugal-aumentaram-74-nos-ultimos-cinco-anos-1719016> (12-11-2017)
- Simões, A. S. A., Gomes, I. F e Gnerre, M. L. A. (2011). CONFUCIONISMO E ÉTICA: UMA PRÁTICA INTEGRADA À VIDA. *Religare*, 8(1): 80-86.

- Teixeira, L. H. G. (2000). Cultura organizacional da escola: uma perspectiva de análise e conhecimento da unidade escolar. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 16(1): 7-22.
- Torres, L. L. (2004). *Cultura organizacional em contexto educativo: sedimentos culturais e processos de construção do simbólico numa escola secundária*. Braga: CIED, Universidade do Minho.
- Trompenaars, F. e Turner, C. H. (1998). *Riding the Waves of Culture: Understanding Cultural Diversity in Global Business*. London: Nicholas Brealey Publishing
- Tull, D. S. e Hawkins D. I. (1976) *Marketing Research, Meaning, Measurement and Method*. Macmillan Publishing Co., Inc., London.
- Tylor, E. B. (1871). *Primitive culture* (7.^a edição). New York: Brentano's.
- Universidade de Aveiro. (17 de Outubro de 2014). Seis dezenas de alunos aprendem língua e cultura portuguesa na UA. *ua_online*. Acedido via: <https://uaonline.ua.pt/pub/detail.asp?c=40163>. (14/11/2017)
- Universidade do Minho. (2017). *HISTÓRIA*. Acedido via: <https://www.uminho.pt/PT/uminho/Informacao-Institucional/Paginas/Historia.aspx> (23/09/2017)
- Vieira, R. (1999). *Ser inter/multicultural*. In Página da Educação, 78, ano 8. Acedido via: www.apagina.pt/?aba=7&cat=78&doc=7627&mid=2 (20-08-2010).
- Vieira, H. C.; Castro, A. E. D. e Schuch Júnior, V. F. (2010). *O uso de questionários via e-mail em pesquisas acadêmicas sob a ótica dos respondentes*. XIII Seminário em Administração–SEMEAD. Universidade de São Paulo. São Paulo, SP.
- Waisfisz, B. (2015). An organisational cultural perspective. *The Hofstede Centre*, 5. Acedido via: https://geert-hofstede.com/tl_files/art%20organisational%20culture%20perspective.pdf (25/09/2017)
- Warnier, J.P. (2003). *A mundialização da cultura*. Bauru: Edusc (Editora Universidade do Sagrado Coração).
- Yin, R. K. (2013). *Case study research: Design and methods*. Sage publications.
- Yum, J. O. (1988). The impact of Confucianism on interpersonal relationships and communication patterns in East Asia. *Communication Monographs*, 55(4): 374-388.
- Yum, J. O. (1987). The practice of Uye-Ri in interpersonal relationships. In D. L. Kincaid (Ed.). *Communication theory: Eastern and Western perspectives* (pp. 87-100). New York: Academic.
- Zabalza, M. (1994). *Diários de Aula*. Porto: Porto Editora.

Apêndice

Apêndice 1: Questionário em português

Questionário sobre a Cultura Organizacional em Contexto Educacional Chinês e Português: Estudo de Caso do Instituto de Letras e Ciências Humanas da Universidade do Minho

Caríssimo(a) colega,

Solicito a sua colaboração numa investigação académica no âmbito do Mestrado em Estudos Interculturais Português-Chinês: Tradução, Formação e Comunicação Empresarial. Este questionário pretende recolher informação acerca da *Cultura Organizacional em Contexto Educacional Chinês e Português*, tratando como estudo de caso os alunos do Instituto de Letras e Ciências Humanas (ILCH) da Universidade do Minho, com o objetivo de compreender “*De que forma os alunos chineses e os alunos portugueses diferem na sua perceção sobre a cultura organizacional do ILCH?*”.

As informações recolhidas destinam-se apenas a fins de investigação académica, estando assegurado o anonimato e confidencialidade dos dados.

Agradeço-lhe, desde já, pela sua disponibilidade.

Em caso de dúvidas, poderá contactar:

Paola Belen Marques Maradey | p.b.mm@hotmail.com

Caraterização sociodemográfica da amostra:

Sexo:

- Feminino
- Masculino

Estudante de origem:

- Portuguesa
- Chinesa

Idade:

- 18>21
- 21>25
- >26

Período que frequentou o ILCH:

Questionário:

Por favor, indique o seu grau de acordo ou desacordo com as seguintes afirmações:
(Atribua na sua resposta uma pontuação de 1 (discordo completamente) a 4 (concordo completamente).)

1. **O motivo pelo qual se inscreveu num curso de ensino superior no ILCH foi:**

| | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Uma forma de cumprir as aspirações que os meus pais têm para o meu futuro; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Um processo de desenvolvimento pessoal e de autoconhecimento; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Uma forma de obtenção de emprego; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

2. **Na escolha do curso, tem em principal atenção:**

| | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Escolher o curso que mais gosto; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Escolher o curso que me é recomendado; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| 3. <u>Como caracteriza a sua interação com os responsáveis pelo Departamento de Estudos Asiáticos?</u> | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Existe facilidade de comunicação, podendo a qualquer momento interagir com estes; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Uso uma linguagem cuidada e formal; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| 4. <u>E como caracteriza a sua interação com os responsáveis pelo ILCH?</u> | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Existe facilidade de comunicação, podendo a qualquer momento interagir com estes; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Uso uma linguagem cuidada e formal; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| 5. <u>No seu ponto de vista, na interação com os professores, assume que:</u> | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Posso exprimir-me através de uma linguagem informal e corrente; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Considero que existe possibilidade de conversação sobre diversos temas; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Mantenho uma relação de proximidade; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Não tenho qualquer ligação pessoal com os professores, observando-os apenas como os detentores de conhecimento e autoridade; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| 6. <u>Considera que o ILCH, em relação às competências dos alunos, deveria:</u> | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Criar momentos de visibilidade aos melhores alunos (como, por exemplo, na realização de cerimónias); | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Apoiar os melhores alunos no desenvolvimento de futuras carreiras (como, por exemplo, oportunidade de estágios, trabalho e investigação); | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Recompensar monetariamente os alunos com melhores classificações; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Criar oportunidades de ajuda mútua entre os estudantes; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| 7. <u>Relativamente ao programa do curso, acha importante:</u> | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| O diretor de curso apresente formalmente o curso e os objetivos de cada cadeira, de modo a obter conhecimento de cada uma delas; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| O diretor seja explícito nas regras do Instituto para que não cometa nenhuma infração; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| O diretor proporcione atividades de modo a ter oportunidade de conhecer e experimentar novas matérias; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| As mudanças sejam comunicadas e explicadas com antecedência. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| 8. <u>Relativamente ao programa da aula, prefere que o Professor:</u> | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Revele desde o início os métodos de ensino e de avaliação; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Avise com antecedência a data dos exames; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Mantenha sempre os mesmos grupos de trabalho; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Seja diferente em cada semestre, de modo a que eu possa conhecer e interagir com outro tipo de ensino; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Aplique sempre os mesmos métodos de avaliação; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| 9. <u>Perceciona as disciplinas lecionadas, como:</u> | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Os conhecimentos técnicos que necessito para obtenção de emprego; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Uma forma de entender circunstâncias futuras; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Uma forma de obter uma boa classificação na média final; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| 10. <u>Para si os resultados finais são importantes, pois:</u> | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Revelam os meus conhecimentos; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Mostram o quão bom sou em relação aos meus colegas; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Mostram aos meus pais e professores que sou bom aluno; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| São uma forma de autorrealização e valorização pessoal; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| São uma forma do meu potencial ser devidamente reconhecido; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| 11. <u>Dentro da sala de aula, o seu comportamento é:</u> | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| De uma postura rígida e silenciosa, pois não gosto de participar; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| De uma participação ativa e espontânea; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| De um sentimento de à vontade por poder abordar outros temas na sala de aula; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Tenho tendência em não me expressar mesmo quando não concordo; | | | | |

| 12. <u>Nos trabalhos de grupo, considera que:</u> | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Não me permitem desenvolver as minhas competências, estando limitado às capacidades dos membros do grupo; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| É uma boa oportunidade de relacionamento e trabalho conjunto com o intuito de alcançar um bom resultado; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| São injustos porque todos os elementos têm a mesma classificação, não permitindo que o professor avalie de forma correta a prestação individual de cada aluno; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| São uma oportunidade de ajuda mútua entre os alunos melhor preparados e os alunos menos preparados a obterem melhores classificações; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| 13. <u>De uma forma geral considera que:</u> | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Os eventos de acolhimento e apresentação do curso proporcionam um momento de relacionamento com os membros do Instituto; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| O ILCH trabalha de forma interdependente e coesa para alcançar os objetivos de todos os seus membros; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Os alunos chineses mantêm um forte espírito de grupo entre si; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Os alunos portugueses mantêm um forte espírito de grupo entre si; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Apêndice 2: Questionário em chinês

中葡文化背景下的组织文化的问卷调查：米尼奥大学艺术与人文学院的案例分析

同学们，

我需要你们帮助我共同完成我在东方语言文化学院中葡跨文化交际硕士课程的毕业论文调查。这个问卷调查的目的是了解 *中国学生和葡萄牙学生队 ILCH 组织文化的看法有什么不同？*

所收集的信息仅用于学术研究，并会保证数据的机密性。

谢谢你们的合作

如果有任何疑问，请联系我：

Paola Belen Marques Maradey jp.b.mm@hotmail.com

个人信息

性别

- 男
- 女

国籍

- 葡萄牙人
- 中国人

年龄

- 18>21
- 21>25
- >26

在 ILCH 的学习时间:

问卷调查

调查答案有四个选项 1 - 4 (1 完全不同意, 2 有些不同意, 3 有些同意, 4 完全同意)

| 1. <u>选择在 ILCH 学习的目的是:</u> | 1 | 2 | 3 | 4 |
|-----------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 满足我的父母对我的期望的一种方式 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 一个完善自我的过程 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 一种找工作的方式 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| 2. <u>选择课程的时候, 你主要注意的是:</u> | 1 | 2 | 3 | 4 |
|------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 选择我最喜欢的课程 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 选择他人向我推荐的课程 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| 3. <u>你怎样定义与亚洲研究部的负责人员的沟通?</u> | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 我们的交流很顺畅, 可以随时与他们进行交流 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 交谈的时候我会用正式的经过斟酌的语言 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| 4. <u>你怎样定义与 ILCH 负责人员的沟通?</u> | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 我们的交流很顺畅, 可以随时与他们进行交流 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 交谈的时候我会用正式的经过斟酌的语言 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| 5. <u>你认为你对老师的沟通的时候是:</u> | 1 | 2 | 3 | 4 |
|----------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 我可以用非正式的语言 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 我可以谈论各种各样的话题 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 我跟老师保持亲密的关系 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 我跟老师之间没有很亲密的关系, 因为他们只是代表知识和权威的人 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| 6. <u>你认为针对学生的能力 ILCH 应该做到:</u> | 1 | 2 | 3 | 4 |
|----------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 为最好的学生创造有意义的时刻(比如: 仪式) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 支持最佳学生的未来职业发展 (比如: 实习, 工作和研究的机会) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 为最好的学生提供奖学金 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 为学生创造互助的机会 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| 7. <u>关于课程计划你认为重要的是:</u> | 1 | 2 | 3 | 4 |
|------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 课程主任正式展示每门课程的目的, 以此来让学生对每门课程有充分的认知 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 课程主任明确展示学院章程, 以免出现违反规定的情况 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 课程主任组织一些活动以便提供认识和体验新课题的机会 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 这些变化应是事先传达和解释的 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| 8. <u>关于课程计划, 你更喜欢教师:</u> | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 一开始即阐明教学和评估方法 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 提前告知考试日期 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 始终保持相同的学习小组 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 每个学期都会有所不同 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 始终应用相同的评估方法 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| 9. <u>你认为老师教授的学科是:</u> | 1 | 2 | 3 | 4 |
|------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 我需要的就业技术知识 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 一种理解未来情况的方法 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 一种能帮助你在最终测评中取得好成绩的方式 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| 10. 对于你来说最终测评是重要的，因为： | 1 | 2 | 3 | 4 |
|------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 成绩能体现我的认知水平 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 成绩能表明我比其他同学更优秀 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 成绩可以向我的父母和老师表明我是一个好学生 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 成绩可以帮助我实现个人目标和提升个人价值 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 成绩可以表明我的潜力得到了应有的认可 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| 11. 在课堂上你的表现是： | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 因为我不喜欢参与，所以我的态度严肃而沉默 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 积极和自发地参与 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 我感到自由自在，因为在课堂上能说其他话题 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 即使在我不同意某个观点时我也倾向于不表达自己的想法 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

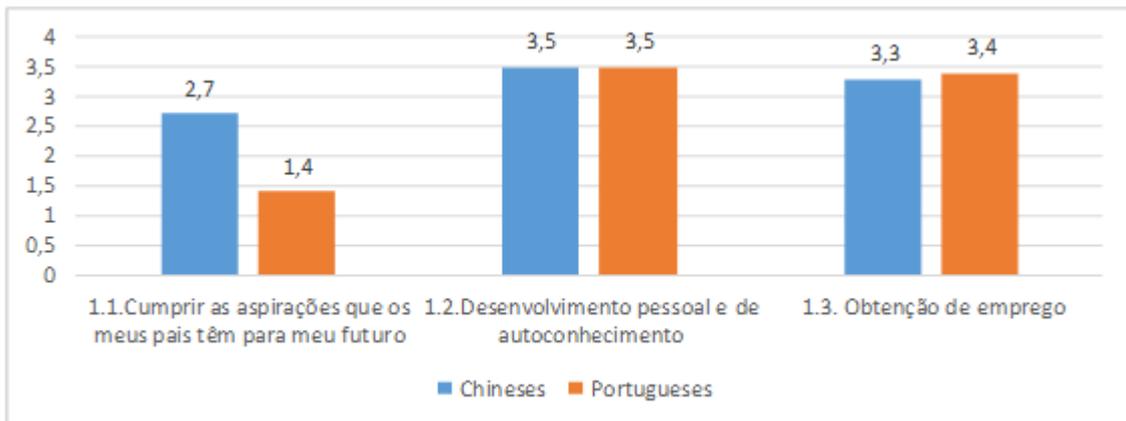
| 12. 在小组作业中，你认为： | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 这不允许我提升自己的技能，因为会仅限于小组成员的能力 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 这是一个提升人际关系和进行团队合作的好机会，大家会共同努力以期取得好成绩 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 这是不公平的，因为每个成员的成绩都是相同的，所以老师不能以正确的方式评估每个学生的个人表现 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 它能让准备的较好的学生和准备的较差的学生互相帮助以共同获得更好的成绩； | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| 13. 总体来说你认为： | 1 | 2 | 3 | 4 |
|-------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 新生导航会和专业介绍会为学生和学院工作人员的沟通架起了桥梁 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ILCH 以相互依存且连贯的方式工作以求实现全体成员的目标 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 中国学生之间保持强烈的团队精神； | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 葡萄牙学生之间保持强烈的团队精神； | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

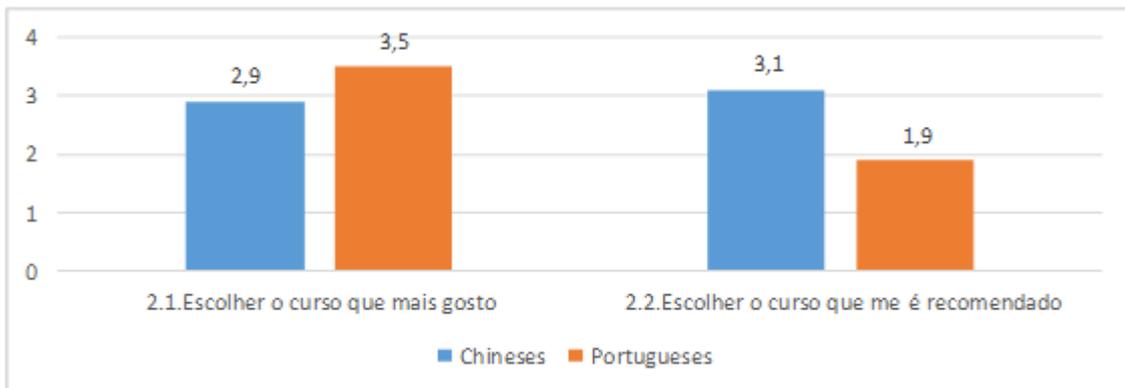
Apêndice 3: Entrevista semiestruturada em Português

Entrevista Semiestruturada sobre a Cultura Organizacional em Contexto Educacional Chinês e Português: Estudo de Caso do Instituto de Letras e Ciências Humanas da Universidade do Minho:

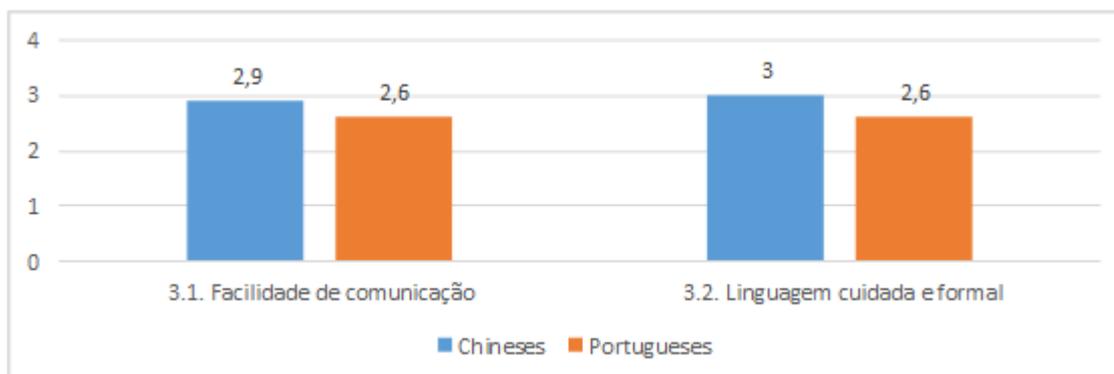
- O motivo pelo qual se inscreveu num curso de ensino superior no ILCH foi:



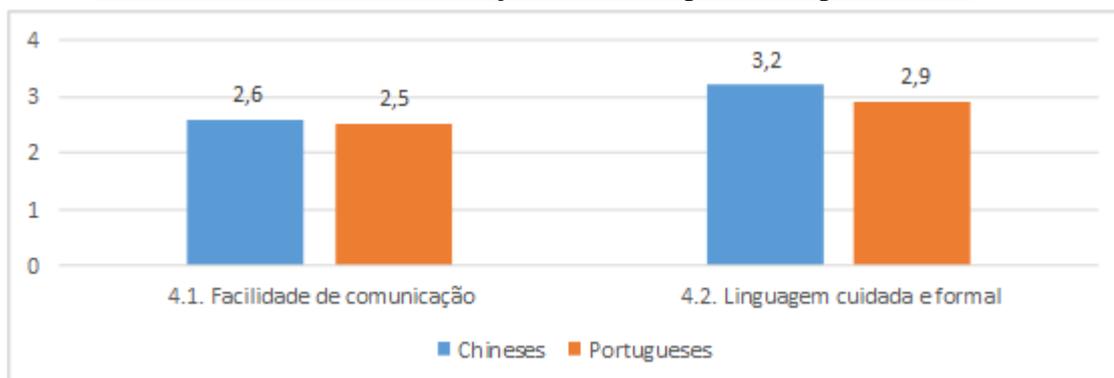
- Na escolha do curso, tem em principal atenção:



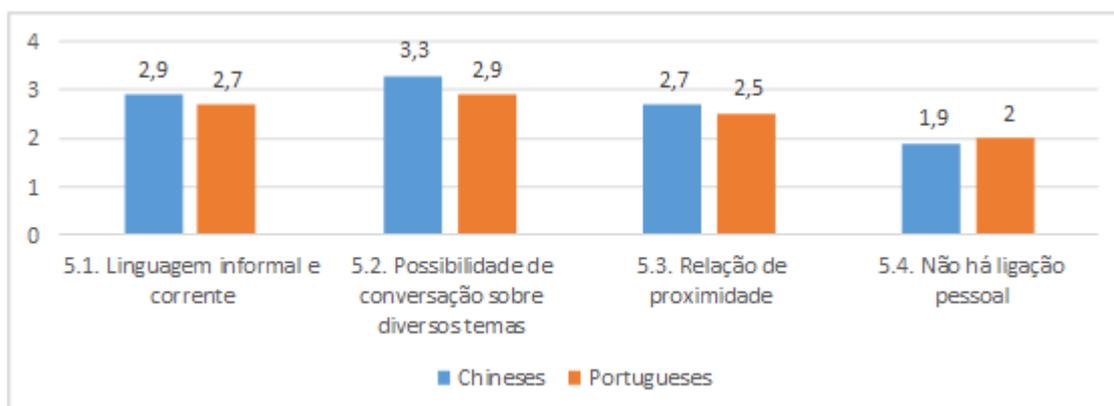
- Como caracteriza a sua interação com os responsáveis pelo Departamento de Estudos Asiáticos?



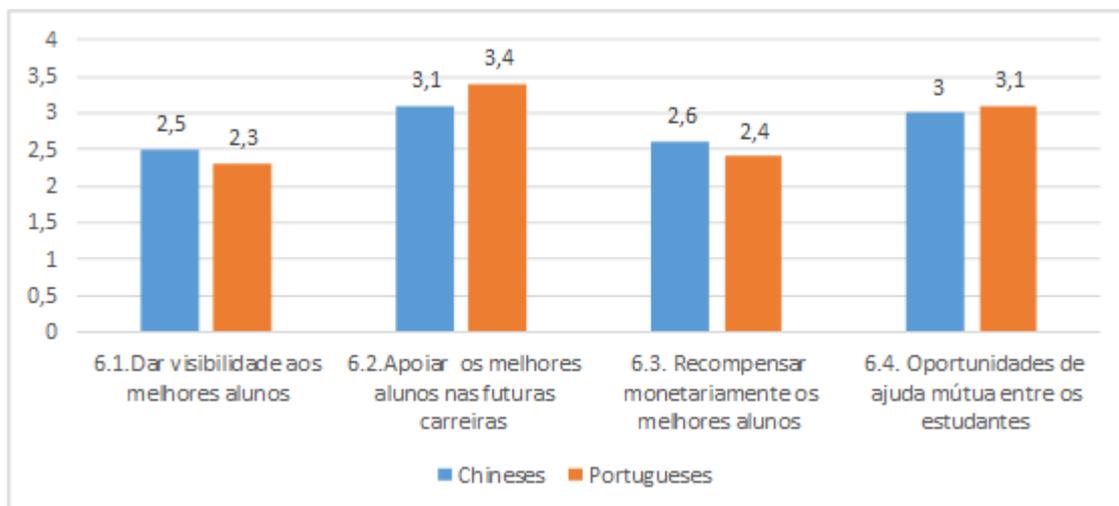
- E como caracteriza a sua interação com os responsáveis pelo ILCH?



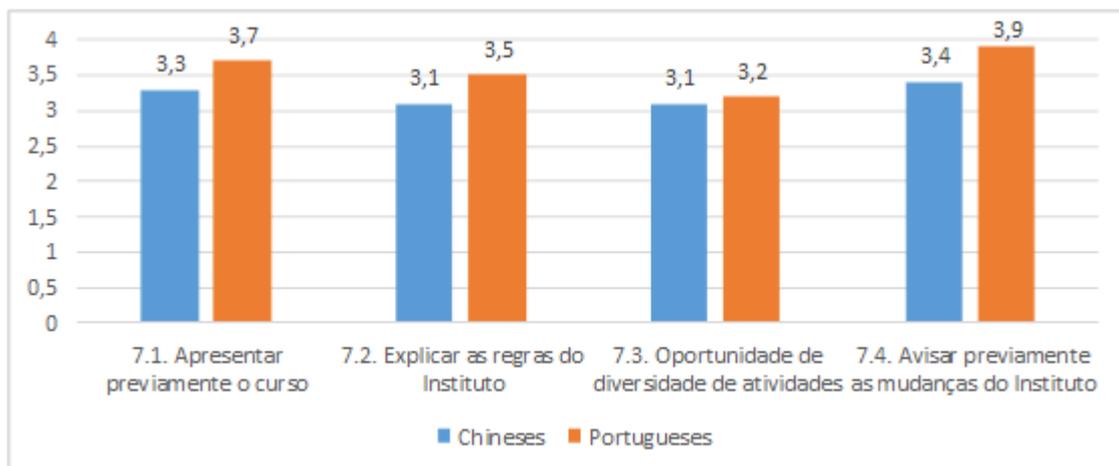
- No seu ponto de vista, na interação com os professores, assume que:



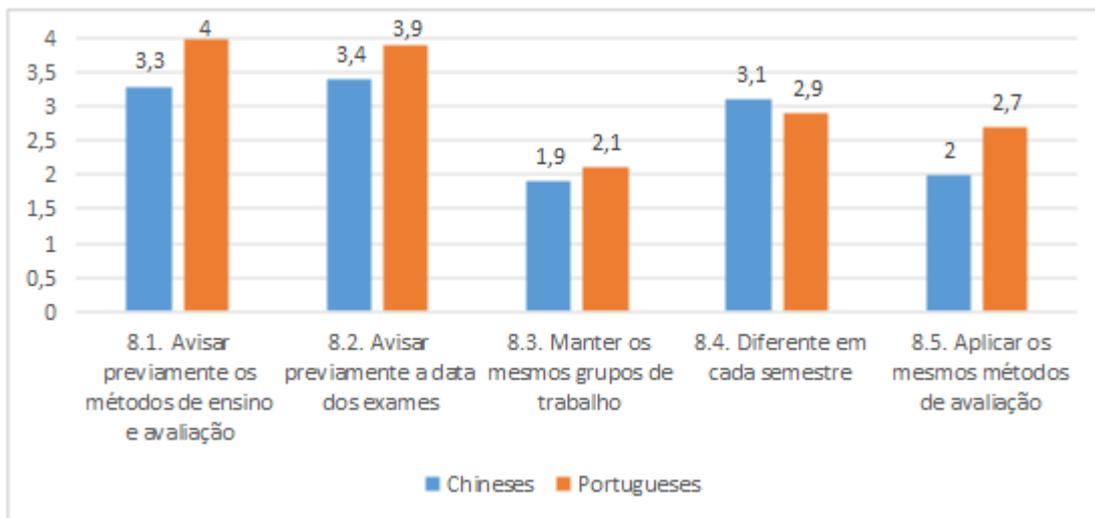
- Considera que o ILCH, em relação às competências dos alunos, deveria:



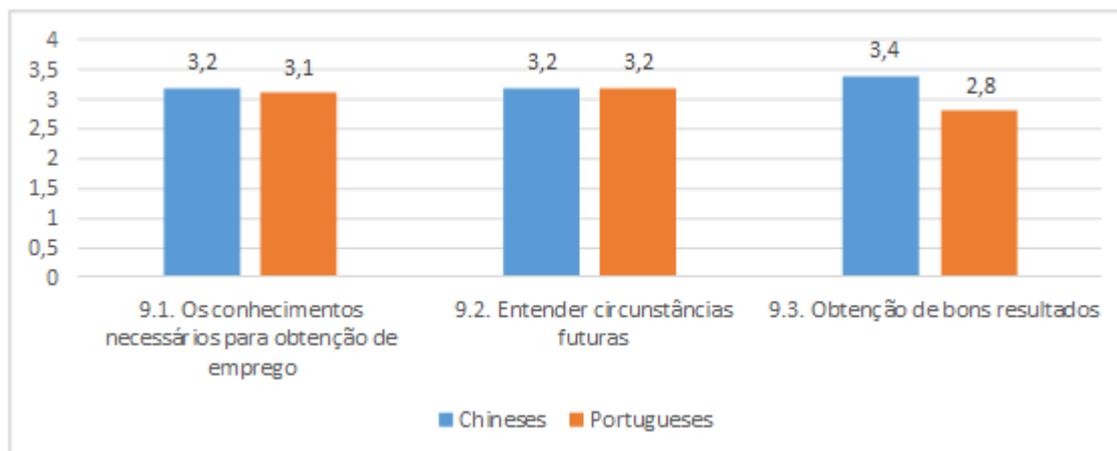
- Relativamente ao programa do curso, acha importante que:



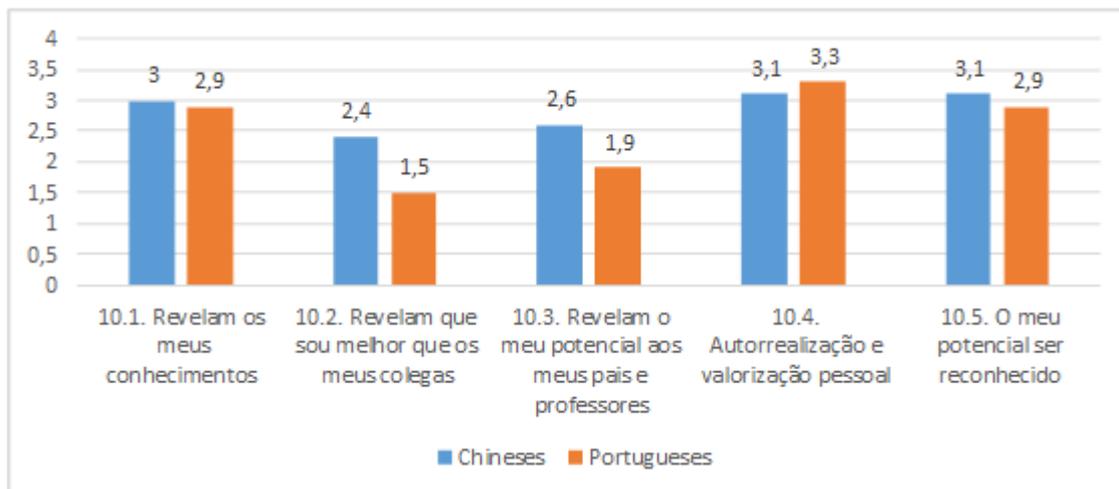
- Relativamente ao programa da aula, prefere que o Professor:



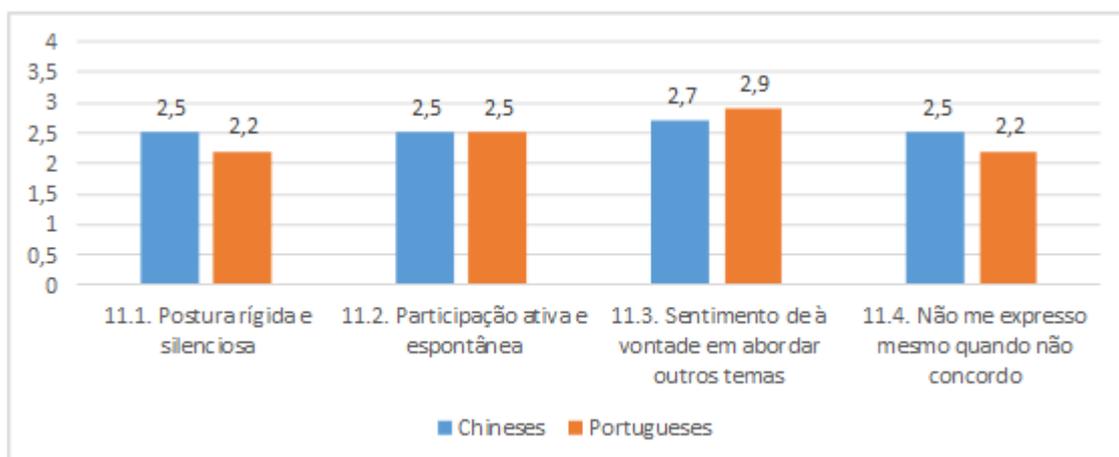
- Perceciona as disciplinas lecionadas, como:



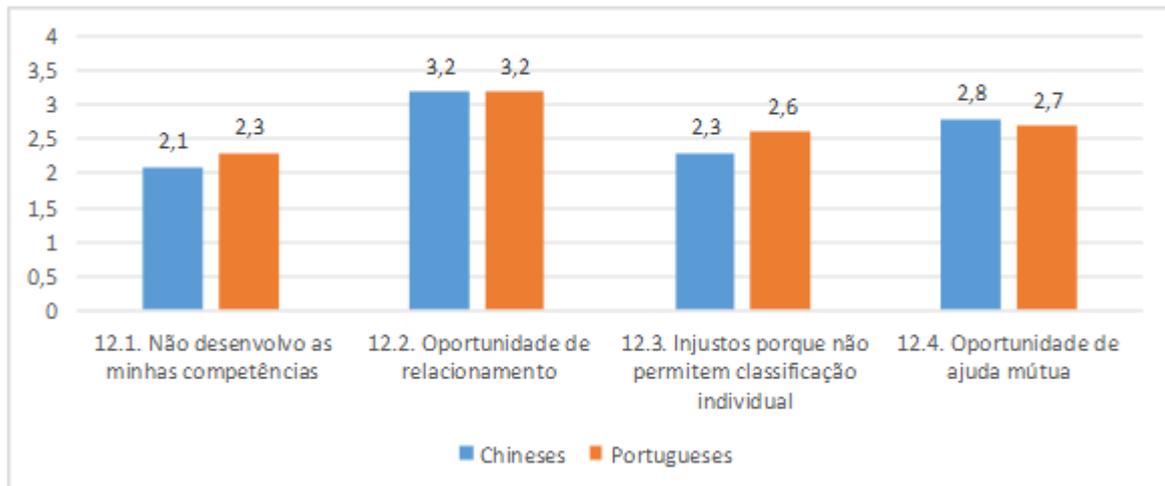
- Para si os resultados finais são importantes, pois:



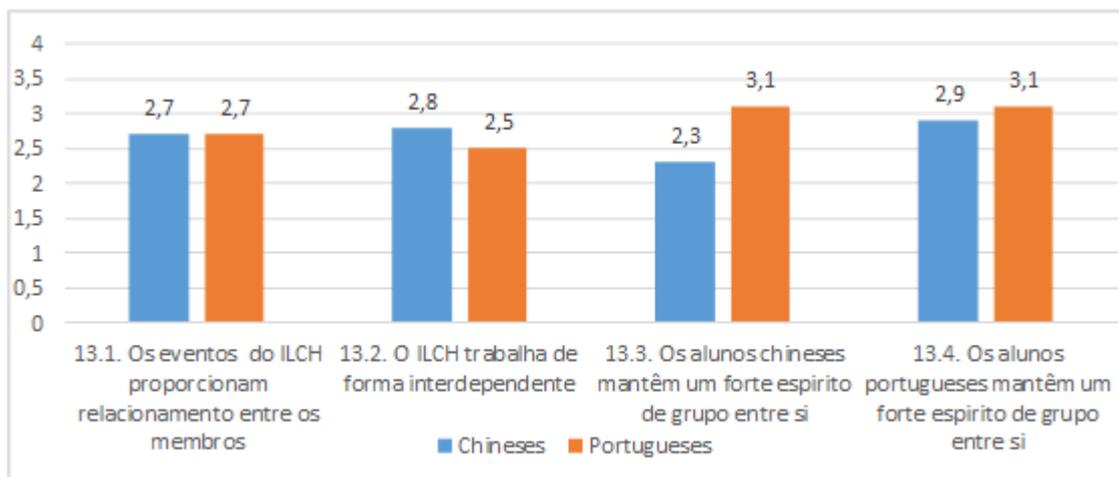
- Dentro da sala de aula, o seu comportamento é:



- Nos trabalhos de grupo, considera que:



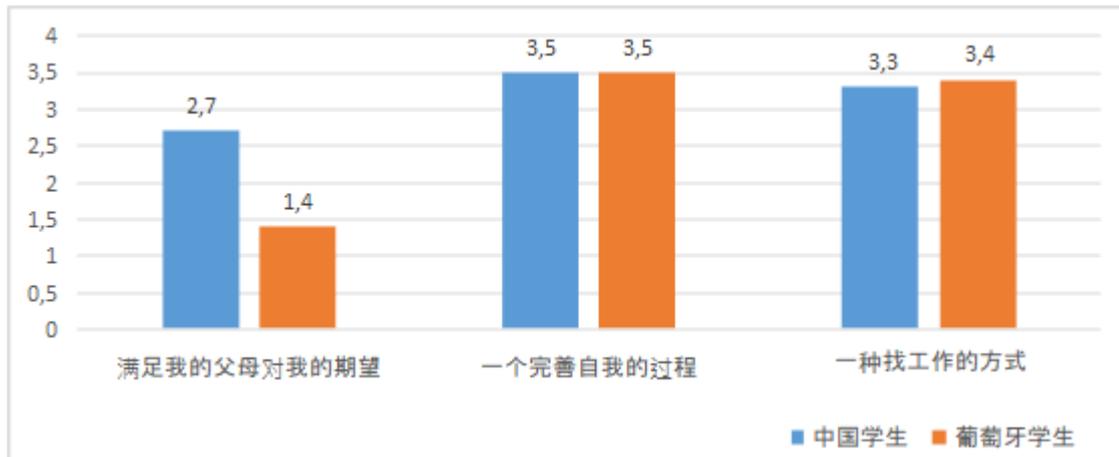
- De uma forma geral considera que:



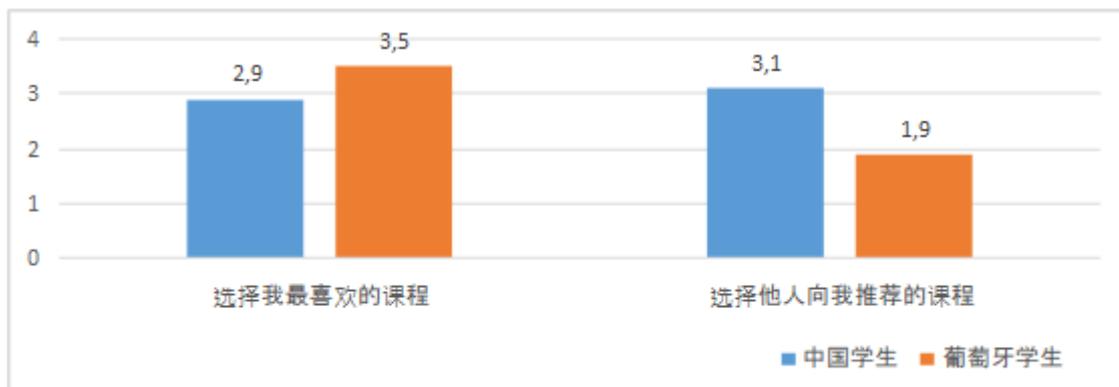
Apêndice 4: Entrevista semiestrutura em chinês

中葡文化背景下的组织文化的半结构化访谈：米尼奥大学艺术与人文学院的案例
分析

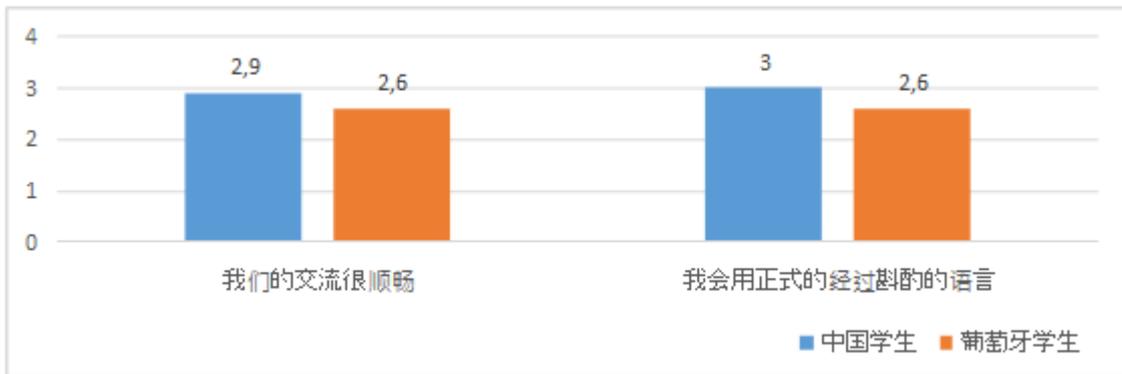
- 选择在 ILCH 学习的目的是:



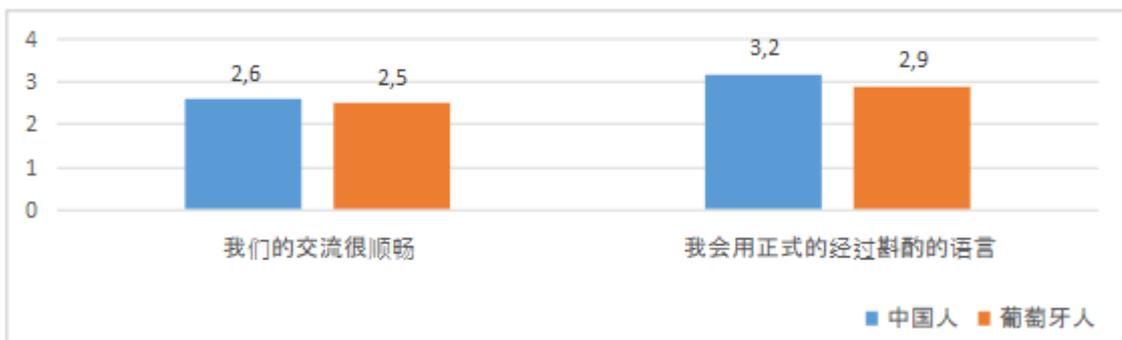
- 选择课程的时候，你主要注意的是:



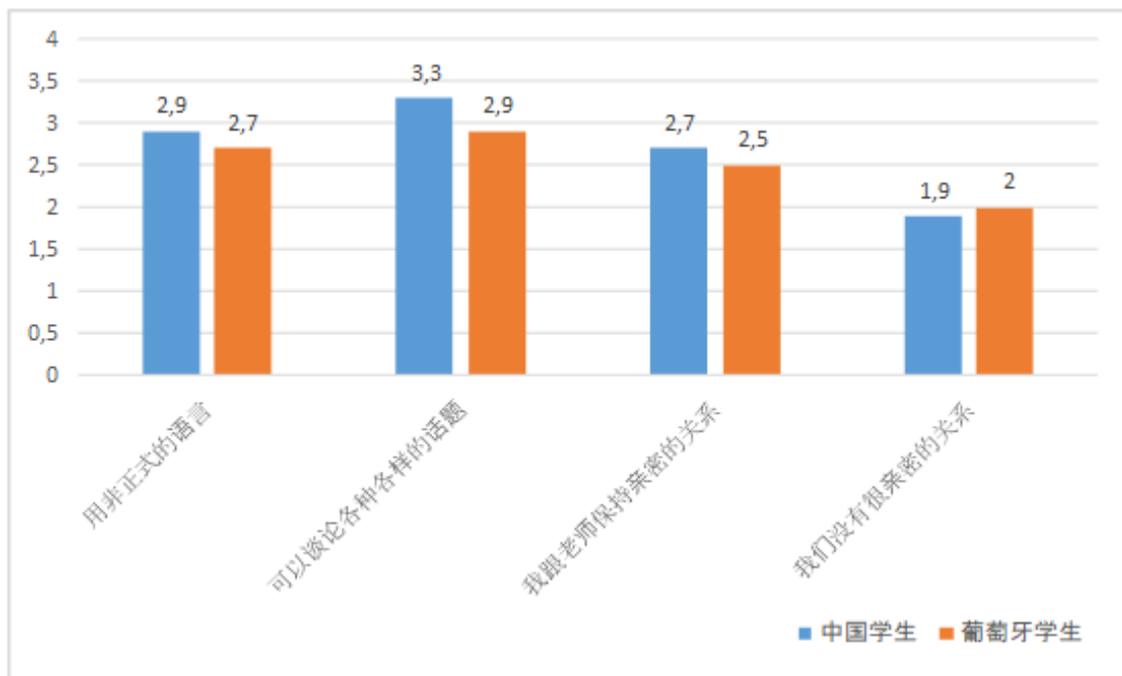
- 你怎样定义与亚洲研究部的负责人员的沟通?



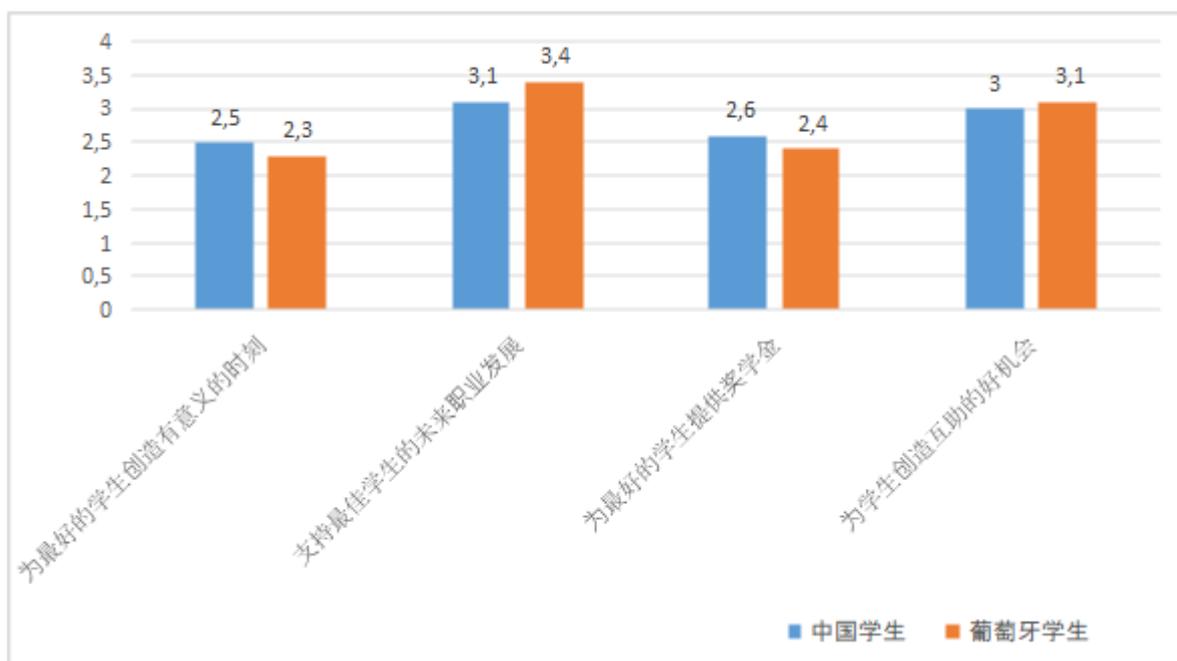
- 你怎样定义与 ILCH 负责人员的沟通?



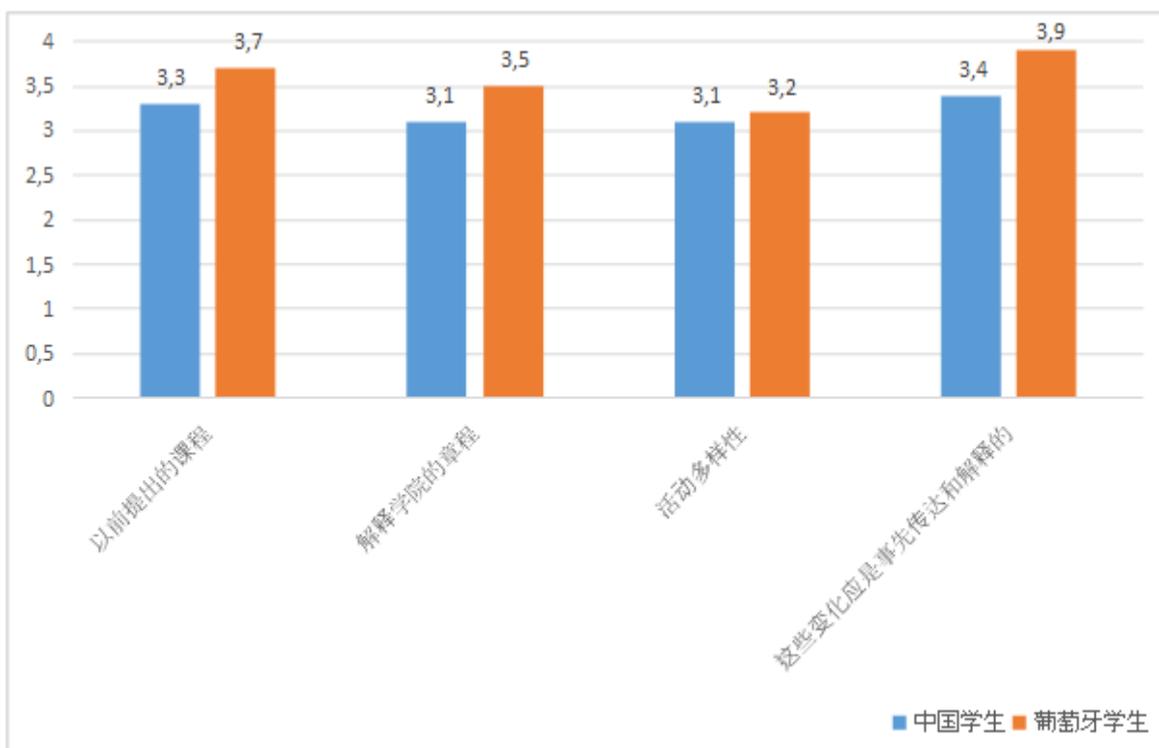
- 你认为你对老师的沟通的时候是:



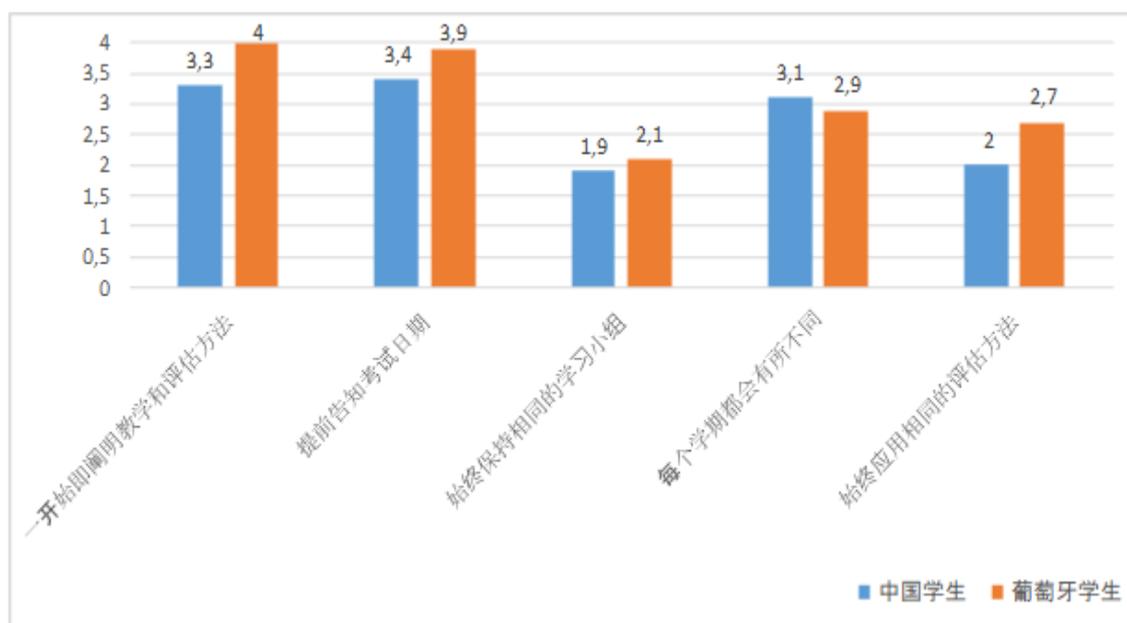
- 你认为针对学生的能力 ILCH 应该做到:



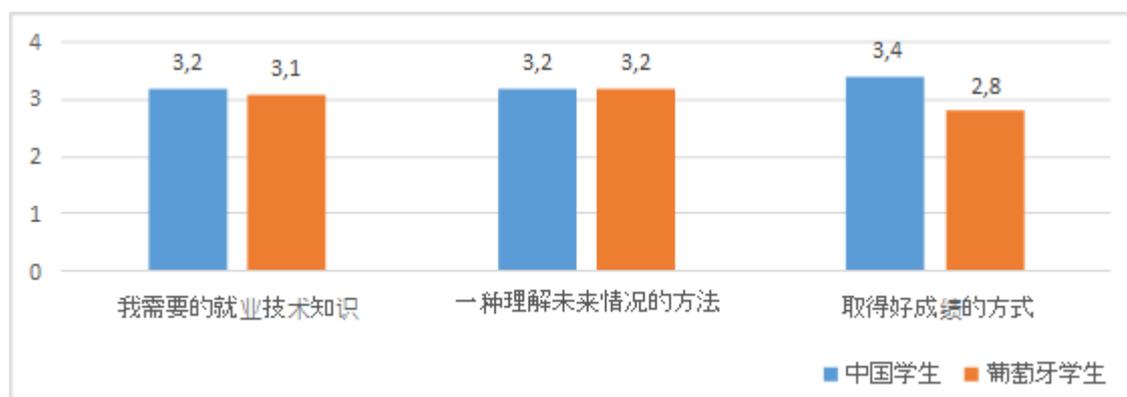
- 关于课程计划你认为重要的是:



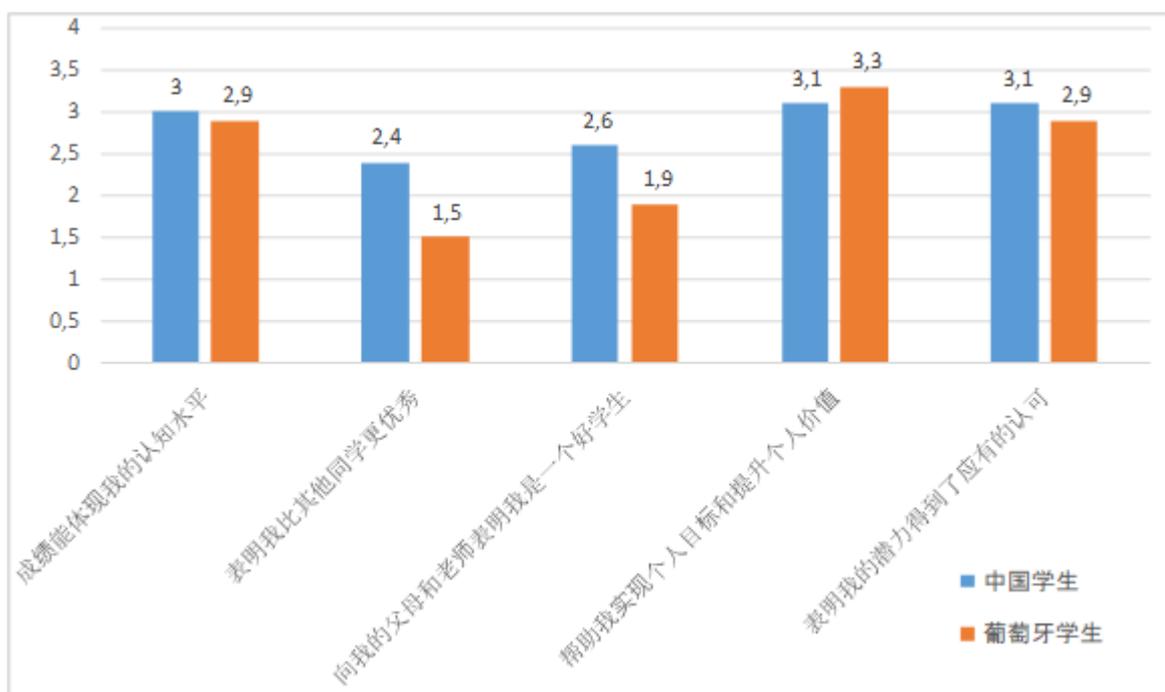
- 关于课程计划，你更喜欢教师:



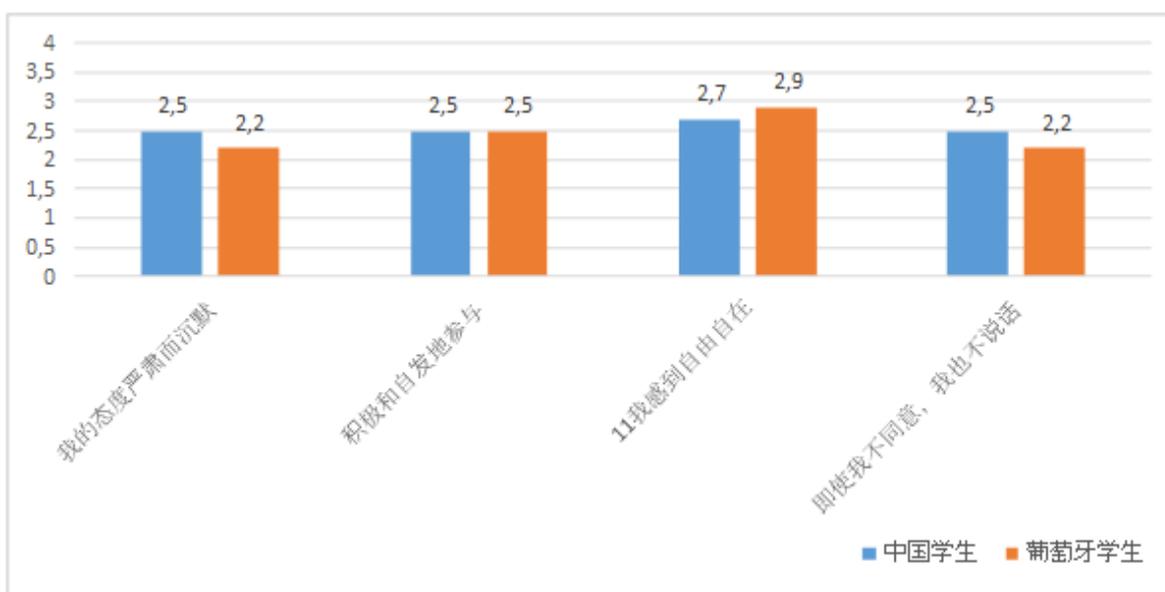
- 你认为老师教授的学科是:



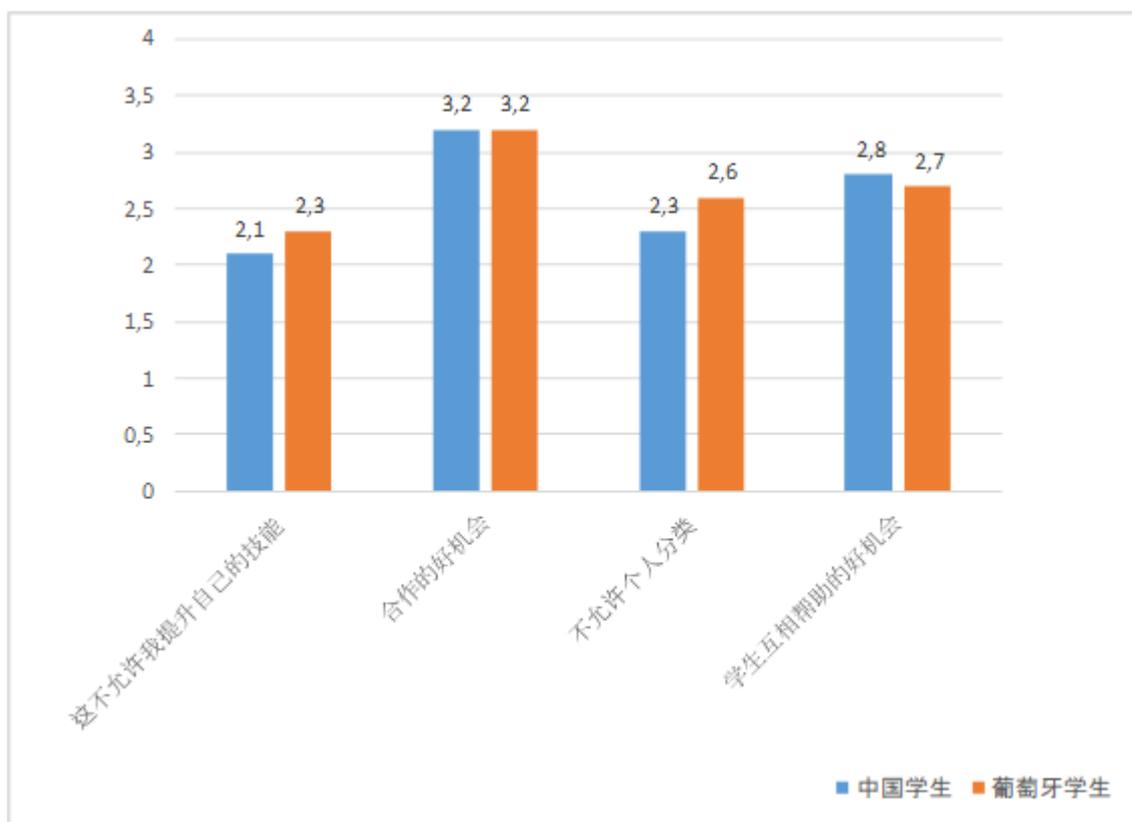
- 对于你来说最终测评是重要的，因为:



- 在课堂上你的表现是:



- 在小组作业中, 你认为:



- 总体来说你认为:

