



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
PORTUGUESA

BRAGA

**Internacionalização como estratégia institucional na
Escola Superior de Enfermagem
Cruz Vermelha Portuguesa – Alto Tâmega**

Da organização e funcionamento do Gabinete de
Mobilidade e Cooperação Internacional à gestão e execução
dos programas PROALV e Erasmus+

Relatório de atividade profissional apresentado
à Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de mestre em **Ciências da
Educação - Administração e Organização
Escolar**.

Eduardo Amílcar Teixeira da Cruz

Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais

maio 2021



CATÓLICA

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS

BRAGA

**Internacionalização como estratégia institucional na
Escola Superior de Enfermagem
Cruz Vermelha Portuguesa – Alto Tâmega**

Da organização e funcionamento do Gabinete de
Mobilidade e Cooperação Internacional à gestão e execução
dos programas PROALV e Erasmus+

Relatório de atividade profissional apresentado
à Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de mestre em **Ciências da
Educação - Administração e Organização
Escolar**.

Eduardo Amílcar Teixeira da Cruz

Sob a Orientação do Prof. Doutor
Carlos Alberto Vilar Estêvão

Agradecimentos

A primeira palavra de gratidão é para a instituição Universidade Católica Portuguesa, minha *alma mater*, pela formação humanista e pela amplitude de competências proporcionadas, tão úteis às funções de gestão das organizações.

Agradeço ao meu orientador, Professor Doutor Carlos Estêvão, coordenador do curso de mestrado em Ciências da Educação – Administração e Organização Escolar, pela disponibilidade e acompanhamento próximo.

Agradeço, ainda, aos meus pares do Conselho de Direção da Escola Superior de Enfermagem da Cruz Vermelha Portuguesa do Alto Tâmega (ESECVP-Alto Tâmega), Rita e Andreia, por estarem onde e quando eu não pude.

Um especial agradecimento à Dr.^a Dalila Moreira, representante da Associação Promotora do Ensino de Enfermagem de Chaves (APEEC) e ao Professor Doutor Henrique Pereira, Presidente do Conselho de Direção da Escola Superior de Saúde Norte da Cruz Vermelha Portuguesa (ESSNorteCVP), que presidiu também à comissão instaladora, responsável pela transmissão da Escola Superior de Enfermagem Dr. José Timóteo Montalvão Machado (ESEDJTMM) para a Cruz Vermelha Portuguesa (CVP).

A meus pais.

À Linda e ao Eduardo.

A Ele.

Resumo

Elaborado no âmbito da frequência do mestrado em Ciências da Educação - Administração e Organização Escolar, ministrado pela Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Católica Portuguesa, o presente relatório apresenta uma análise crítica e reflexiva do meu percurso profissional, nomeadamente enquanto responsável pelo Gabinete de Mobilidade e Cooperação Internacional (GMCI) da ESEDJTMM, transmitida, em junho de 2020, para a CVP, presentemente designada ESECVP-Alto Tâmega.

O GMCI é responsável pela estratégia de internacionalização da instituição, nomeadamente, pela gestão de programas de mobilidade de estudantes, docentes e não docentes, ao abrigo dos programas europeus PROAVL (Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida) e Erasmus+. Entre 2013 e 2018 situa-se o período temporal em que foram desenvolvidas as mobilidades alvo de análise e reflexão, sobretudo a partir de dados disponíveis em arquivo digital, na *Mobility Tool*, da Comissão Europeia.

Tendo presente o esforço de conceituação teórica da parte I do relatório, incidindo sobre a escola como organização, os modelos organizacionais, emergiu a ideia da escola como uma organização tradicionalmente descrita como burocrática, mas que não pode fugir a outras imagens como a arena política, anarquia organizada, perceções que servirão de suporte ao processo de tomada de decisões e estilo de liderança, não só no âmbito do GMCI, como também enquanto adjunto da Direção da ESECVP-Alto Tâmega, ao elencar vantagens e limitações de cada metáfora. No que toca à internacionalização, abordagens e motivações, percebeu-se, primeiramente, o grau de internacionalização da ESECVP-Alto Tâmega, a confusão conceptual de aceções e, ao mesmo tempo, a importância de um investimento da IES na sua competitividade, como uma resposta ao processo de globalização, apresentando-se a mobilidade de estudantes e *staff*, através dos programas europeus PROAVL e Erasmus+ como uma das formas de operacionalização.

Palavras-chave: organização, internacionalização, mobilidade.

Abstract

Prepared within the scope of the frequency of the master's degree in Educational Sciences, specialization in Administration and School Organization, taught by the Faculty of Philosophy and Social Sciences of the Portuguese Catholic University, this report presents a critical and reflective analysis of my professional career, namely as responsible for the ESEDJTMM Mobility and International Cooperation Office (GMCI), transmitted in June 2020 to CVP, now called ESECVP-Alto Tâmega.

The GMCI is responsible for the internationalization strategy of the institution, namely, for the management of mobility programs for students, teachers and non-teachers, under the European programs PROAVL (Lifelong Learning Program) and Erasmus +. Between 2013 and 2018 is the time period in which the mobilities targeted for analysis and reflection were developed, especially based on data available in digital files, at the Mobility Tool, of the European Commission.

Bearing in mind the effort of theoretical conceptualization of part I of the report, focusing on the school as an organization, the organizational models, the idea of the school emerged as an organization traditionally described as bureaucratic, but that cannot escape other images such as the political arena, organized anarchy, perceptions that will support the decision-making process and leadership style, not only within the scope of the GMCI, but also as an adjunct to the Board of ESECV-Alto Tâmega, by listing the advantages and limitations of each metaphor. With regard to internationalization, approaches and motivations, the degree of internationalization of ESECVP-Alto Tâmega was perceived, the conceptual confusion of acceptances and, at the same time, the importance of an investment by IES in its competitiveness, as a response to the globalization process, presenting the mobility of students and staff, through the European programs PROAVL and Erasmus+ as one of its forms of operationalization.

Keywords: Organization, Internacionalization, mobility.

Índice de figuras

Figura 1: Níveis institucional e nacional da internacionalização	37
Figura 2: CIM Alto Tâmega	44
Figura 3: ESECVP - Alto Tâmega	45
Figura 4: Organograma da ESECVP - Alto Tâmega.....	46
Figura 5: Notícia "Sessões de esclarecimento sobre a Carta Erasmus para o Ensino Superior"	52
Figura 6: Visita à Eurocidade Chaves-Verín.....	60
Figura 7: Estrutura do programa Erasmus+.....	66

Índice de quadros

Quadro 1: Relação entre os mundos e as imagens da escola.....	23
Quadro 2: Abordagens à internacionalização	33
Quadro 3: N.º de estudantes por oferta formativa	49
Quadro 4: N.º de estudantes por género	49
Quadro 5: N.º de estudantes por nacionalidade.....	50
Quadro 6: Identificação do projeto de mobilidade desenvolvido em 2013.....	63
Quadro 7: Avaliação do resultado pessoal do projeto de mobilidade de 2013.....	64
Quadro 8: Identificação dos projetos de mobilidade de 2014 a 2018	68
Quadro 9: Competências desenvolvidas nas mobilidades SPM entre 2014 e 2018	71
Quadro 10: N.º de mobilidades SMP financiadas e não financiadas entre 2014 e 2018	75
Quadro 11: Competências desenvolvidas nas mobilidades STT entre 2014 e 2018.....	76

Índice de gráficos

Gráfico 1: N.º de mobilidades por género em 2013	63
Gráfico 2: N.º de estudantes em mobilidade SMP e SMS entre 2014 e 2018.....	69
Gráfico 3: N.º de mobilidades SMP financiadas e não financiadas entre 2014 e 2018..	69
Gráfico 4: N.º de mobilidades SMP por género entre 2014 e 2018	70
Gráfico 5: % de estudantes muito ou bastante satisfeitos com a sua experiência de mobilidade, em geral, entre 2014 e 2018.....	72
Gráfico 6: N.º de mobilidades staff em STA e STT entre 2014 e 2018	74
Gráfico 7: N.º de mobilidades staff por género entre 2014 e 2018	74
Gráfico 8: % do staff muito ou bastante satisfeito com a experiência de mobilidade, em geral, entre 2014 e 2018	75
Gráfico 9: N.º de mobilidades incoming entre 2014 e 2018.....	77

Índice

Agradecimentos.....	iii
Resumo.....	iv
Abstract.....	v
Índice.....	ix
Introdução.....	11
Sumário executivo.....	13
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONCEPTUAL.....	18
Capítulo I - A escola como organização.....	18
1. As organizações.....	18
1.1. Conceitos de organização.....	19
1.2. A escola como organização.....	20
2. Modelos organizacionais.....	22
2.1. Modelo burocrático racional.....	24
2.2. Modelo político.....	27
Capítulo II: A estratégia de internacionalização.....	31
1. A internacionalização no ensino superior.....	31
1.1. Aproximação ao conceito.....	32
1.2. Motivações para a internacionalização.....	36
PARTE II – REFLEXÃO SOBRE A ATIVIDADE PROFISSIONAL.....	39
Capítulo I - Enquadramento e contextualização.....	39
1. Antecedentes.....	39
2. Enquadramento normativo.....	41
3. Caraterização do contexto.....	43
Capítulo II – Análise reflexiva da prática.....	51
1. Análise reflexiva sobre a organização e funcionamento do Gabinete de Mobilidade e Cooperação Internacional e a gestão e execução dos programas PROALV e Erasmus +.....	51
1.1. O Gabinete de Mobilidade e Cooperação Internacional.....	51
1.2. Programa PROALV.....	60
1.3. Programa Erasmus+.....	65
Conclusões.....	79
Bibliografia.....	82

Legislação.....	87
Anexos.....	89

Introdução

O convite para assumir funções de adjunto do presidente da Comissão Instaladora da ESECVP-Alto Tâmega e, posteriormente, de vogal do Conselho de Direção, após escritura de transmissão da ESEDJTMM para a CVP, ofereceu-me a oportunidade de questionar o papel da gestão nas organizações, de repensar a escola como organização, até de repensar a internacionalização como um desafio, sobretudo como uma estratégia para superar a pressão de eficácia que recai sobre as Instituições de Ensino Superior (IES).

As novas responsabilidades, acumuladas com as de coordenador do GMCI, que se cruzam com a gestão das organizações, levaram-me, por outro lado, a reconhecer a necessidade de enquadrar a minha prática numa teoria não só sistemática como transformadora.

Assim se compreende a minha inscrição no curso de mestrado em Ciências da Educação - Administração Escolar, da Universidade Católica Portuguesa, acreditando poder dotar-me de instrumentos, métodos e aptidões que permitam um diagnóstico e intervenção no que diz respeito às estruturas e às pessoas, nos contextos de ação inerentes à minha atividade.

O presente relatório reflexivo visa descrever e sintetizar os resultados do trabalho desenvolvido sob a orientação do Professor Doutor Carlos Estêvão, procurando avançar no conhecimento dos modelos teóricos que descrevem o funcionamento e estruturas das organizações educativas, dos entendimentos e abordagens à internacionalização no ensino superior, partindo do princípio de que a narrativa institucional segue uma linguagem partilhada.

Assim, na Parte I (Enquadramento teórico e conceptual), no primeiro capítulo, comecei por analisar o conceito de organização, da escola como organização, dos pressupostos dos diferentes modelos organizacionais que permitem explicar as instituições educativas, privilegiando as racionalidades burocrática e política, mas tendo em mente sempre a escola como “lugar de vários mundos”. No segundo capítulo, procurei uma aproximação ao conceito de internacionalização e respetivas abordagens e motivações.

Na parte II, defini um capítulo para a necessária contextualização da minha atividade profissional, com os antecedentes da ESEDJTMM, enquadramento legal e

normativo. No capítulo seguinte, foquei-me nas atividades desenvolvidas ao nível do GMCI, que favorecem a internacionalização da instituição (desenho e assinatura de parcerias, protocolos com outras IES ou unidades de saúde, para investigação, formação ou estágios profissionais, captação de alunos estrangeiros, cursos de línguas para alunos estrangeiros) e, mais atentamente, na gestão dos programas europeus de mobilidade, PROAVL e Erasmus+, que se materializou em atividades de mobilidade de estudantes e *staff*, nas suas dimensões financeira, administrativa e pedagógica, entre os anos 2013-2018. Os dados descritos e analisados neste capítulo estão disponíveis em arquivo físico, no GMCI, e digital, na plataforma *Mobility Tool*, da Comissão Europeia.

Apresenta-se ainda um sumário executivo, um esforço de síntese sobre o meu percurso académico e profissional a preceder a parte I.

Termino com as conclusões, com as aprendizagens profissionais mais relevantes, o valor e limitações do estudo, as expectativas para o futuro.

Seguem-se as referências bibliográficas e anexos.

Sumário executivo

Existem lugares, instituições e pessoas que nos remetem para imaginários, para experiências e vivências que nos moldam o caráter de forma indelével, acompanhando-nos ao longo da nossa vida.

Chaves foi a cidade onde nasci, vivo, constituí família e desenvolvo a minha atividade profissional. Braga e a Facfil – Faculdade de Filosofia de Braga da Universidade Católica Portuguesa, a cidade/instituição onde estudei, estudo e que me abriram novos mundos e horizontes, académicos, profissionais, artísticos e relacionais.

A área das humanidades sempre me acompanhou, desde logo aquando da frequência do Seminário de Vila Real, no 3º ciclo do Ensino Básico e Secundário.

A escolha pela Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Filosofia de Braga, e pelo Curso de Humanidades foi natural, sendo determinantes a qualidade do plano de estudos, assim como a excelência dos professores, referências nas suas áreas de saber.

Ingressei em 1994, para o ano propedêutico, concluindo a licenciatura em Humanidades no ano 2000, com 13 valores. Estes foram anos de plena juventude, marcados por vivências tão diferentes quanto intensas, tanto nas dimensões relacional, onde o companheirismo fraterno era uma constante; como académica, pela participação ativa na Direção e no Conselho Fiscal da Associação de Estudantes da Faculdade de Filosofia de Braga; e formativa, que me dotou de competências científicas com uma amplitude tal, que me permitiu abraçar desafios e projetos, em áreas diferentes da minha, sem constrangimentos de maior e com enorme capacidade de adaptação, sendo este aspeto diferenciador. A nível pedagógico projetou-me para uma dimensão holística, onde a figura do docente não se reduz ao domínio dos processos educativos, mas na dimensão global do ser humano.

O primeiro contacto com a profissão de docente ocorreu como estagiário na Escola Secundária da Trofa. Apesar da natural ausência de experiência, foi uma oportunidade única para conhecer os meandros da organização-escola, cujo conhecimento se cingia à teoria e à visão no papel de estudante, distante da realidade.

Foi uma experiência relevante pelo contacto com as distintas dimensões das organizações educativas, tais como a administrativa, pedagógica, de gestão intermédia e interpessoal.

No início do ano 2000, a empregabilidade dos docentes de 3º ciclo e secundário era muito baixa, o que me levou a ponderar abraçar o projeto de viajar para Timor Leste, através da candidatura ao concurso público de docentes de Português, processo que iniciei. Nesse mesmo período, recebi um convite inesperado para colaborar como docente da Unidade Curricular de Antropologia e Sociologia na Escola Superior de Enfermagem Dr. José Timóteo Montalvão Machado, em Chaves. Até hoje permanece sendo o meu empregador. Viria, mais tarde, como docente a lecionar outras unidades curriculares, como regente e em colaboração, tais como Práticas Pedagógicas e Línguas Europeias: Português. Faço parte do Júri das provas especialmente adequadas destinadas a avaliar a capacidade para a frequência do 1º ciclo de estudos, conducente ao grau de licenciado dos maiores de 23 anos. Sou membro efetivo eleito do Conselho Pedagógico, membro convidado do Conselho Técnico-Científico e representante da Escola no Conselho Municipal de Educação. Assumi a responsabilidade de desenvolver e organizar uma biblioteca especializada na área da saúde, sustentado numa atualização permanente através de formação contínua, de que é exemplo o Curso Internet e Saúde: Metodologia avançada de Pesquisa de Informação em Saúde da Associação Portuguesa de Documentação e Informação em Saúde (APDIS).

A lecionação da unidade curricular de Antropologia e Sociologia e a área da Saúde dos destinatários apresentavam-se como um desafio ao qual tentei responder com a inscrição no Master de Antropologia Social e Cultural da Universidade de Santiago de Compostela, em Espanha, tendo frequentado o ano curricular, assim como com a conclusão do Curso de Pedagogia aplicada ao Ensino de Enfermagem.

Nesse período, em simultâneo e a título voluntário, coordenei o projeto pedagógico de um Centro de Atividades de Tempos Livres da Santa Casa da Misericórdia de Chaves, desafio que se me impunha aceitar pela condição de irmão da Instituição e cujas funções me realizaram, principalmente nas componentes profissional e humana.

Por iniciativa e gosto pessoais concluí um curso de Implementação/Gestão de Sistemas de Segurança e Higiene do Trabalho que me atribuiu o Título de Técnico Superior de Higiene e Segurança no Trabalho e me capacitou, como formador, nessa área científica, a par com a área de formação de base – Português.

Ao longo de 20 anos de atividade profissional na Escola Superior de Enfermagem observei de forma próxima e atenta as atividades desenvolvidas por todos

os agentes da organização: representantes da entidade instituidora, órgãos de gestão, unidades orgânicas e serviços. Tive, devido à dimensão da Escola, oportunidade de participar e me envolver num grande número de atividades desenvolvidas, transversais à organização.

O surgimento da declaração e implementação do processo de Bolonha apresentam às Instituições de Ensino Superior a oportunidade e, porque não, necessidade de assumir a Internacionalização como estratégia institucional de capital importância. Desta forma, por iniciativa própria, propus ao Conselho de Direção da Escola Superior de Enfermagem Dr. José Timóteo Montalvão Machado a criação e dinamização de um gabinete de mobilidade internacional, pese embora não estivesse contemplado nos estatutos da instituição como unidade ou serviço. Desta forma, em 2012, através do convite específico à apresentação de candidaturas EAC/S02/12 ao Estatuto Universitário Erasmus 2013 (2012/C 41/05) desenvolvi o projeto com sucesso que culminou com a atribuição da Erasmus University Charter (EUC), na tipologia Extended Erasmus University Charter (Standard Charter na student placements) pela Education, Audiovisual & Culture Executive Agency – EACEA, dotando a Escola do código Erasmus P CHAVES02.

Embora a ESEDJTMM nunca tenha participado em ações desenvolvidas no âmbito do Programa Aprendizagem ao Longo da Vida, cooperava com instituições estrangeiras ao nível de estágios (ensinos clínicos). É no contexto do programa PROALV que surge a candidatura ao projeto de mobilidade de estudantes 2013 ERA02 16889, com a execução das duas primeiras mobilidades para estágio em instituições sediadas na Suíça e Espanha.

Dado o primeiro passo para explorar o imenso potencial do programa, foram alocados esforços para estabelecer uma rede de parcerias com instituições no espaço europeu, de acordo com as necessidades e prioridades dos estudantes, do pessoal docente e não docente, assim como da estratégia institucional.

No ano seguinte, com o fim da vida útil do programa PROALV, surge a possibilidade e necessidade de aproveitar o seu sucessor, o ERASMUS+. Nova instrução de processo de candidatura à Carta Erasmus para o Ensino Superior 2014-2020, Erasmus Charter for Higher Education, através do convite específico à apresentação de candidaturas EAC/S06/13 (2013/C 85/07), que culminou na atribuição da mesma e no desenvolvimento ininterrupto de projetos de mobilidade, envolvendo

toda a comunidade académica durante a sua vigência temporal, período que se apresenta como cerne do presente relatório reflexivo.

A 1 de julho de 2019 (Aviso n.º 14027/2019 de 10 de setembro do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior - Direção-Geral do Ensino Superior, 2019) a Escola Superior de Enfermagem Dr. José Timóteo Montalvão Machado transitou formalmente para a Cruz Vermelha Portuguesa assumindo a nova denominação - Escola Superior de Enfermagem Cruz Vermelha Portuguesa – Alto Tâmega (ESECVP – Alto Tâmega), processo que acompanhei de forma próxima como adjunto do Presidente da Comissão Instaladora.

A 8 de junho de 2020, sou nomeado, através do Despacho 19/S/2020 do Presidente Nacional da Cruz Vermelha Portuguesa, vogal da mesma Comissão. Início aqui a minha abordagem formal à gestão e administração da organização que, findo o período de vigência da Comissão, resulta, cumprindo o estatutário, com a minha nomeação para Vogal do Conselho de Direção, através do Despacho 33/S/2020 do Presidente Nacional da Cruz Vermelha Portuguesa, a de 14 de setembro de 2020.

Apesar do projeto de gestão da equipa de que faço parte ainda se encontrar numa fase inicial, embrionária, tem-se revestido de enorme complexidade, por um lado, devido à mudança da entidade instituidora (CVP), que possui um *ethos* e um modelo organizacional diferente, por outro, dada a resistência à mudança por parte dos colaboradores, que obriga a uma abordagem ainda reativa da tomada de decisões, tendo como pano de fundo uma crise pandémica, que nos mergulhou num contínuo processo de adaptação e reajuste da realidade.

Em virtude da estratégia da nova entidade instituidora (CVP) estar orientada para um projeto de ensino bilingue e de dupla certificação, sustentado pela proximidade geográfica e cultural com a região da Galícia – Espanha, assim como pela frequência elevada de estudantes de nacionalidade espanhola, sentiu-se a necessidade de candidatar a Escola a Local de Aplicação e Promoção de Exames (LAPE), unidade dependente do Centro de Avaliação de Português Língua Estrangeira (CAPLE) da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, processo por mim instruído e que coordeno, dada a minha formação de base. A aplicação dos exames reparte-se em três épocas e níveis de proficiência linguística (A2, B2 e C1). Atualmente, encontra-se em desenvolvimento um exame de PLE de nível C1, destinado exclusivamente a Enfermeiros. Através de um protocolo de cooperação com o Instituto de Língua e Cultura Portuguesa (ILCP)

sediado também na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, desenvolvemos o desenho de um curso de preparação para esse exame.

Ao nível da minha participação cívica, sempre pautada por ações voluntárias e desinteressadas, hoje traduz-se no meu compromisso como cristão e irmão da mesa administrativa da Santa Casa da Misericórdia de Chaves para o quadriénio 2019-2022.

Esta aproximação à administração e gestão nas diferentes dimensões do meu percurso determinou a minha aposta numa formação especializada, ao nível do Mestrado em Administração e Organização Escolar, na Universidade Católica Portuguesa. Seria uma oportunidade para me debruçar sobre estas temáticas, refletir e informar a prática.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONCEPTUAL

Capítulo I - A escola como organização

1. As organizações

A sociedade contemporânea é dominada por organizações ou “o homem moderno é o homem dentro de organizações” (Blau e Scott, 1970: 11 *cit. por* Schultz, 2016: 14) e as nossas vidas são, conseqüentemente, construídas em contextos organizacionais. Aliás, desde os tempos mais remotos que o homem sentiu necessidade de estruturar as relações pessoais, profissionais ou conviviais, apesar das revoluções sucessivas na forma como vemos o mundo, como nos relacionamos, como comunicamos ou como nos divertimos, ou seja, as organizações não são uma invenção da modernidade. Etzioni (1984:1) lembra que

Os faraós delas se utilizaram para contruir as pirâmides. Os imperadores da China delas se utilizaram, há milhares de anos, para construírem grandes sistemas de irrigação. E os primeiros papas criaram uma igreja universal.

Por isso se compreende que Etzioni (1984:1) conclua que as organizações sejam mesmo uma necessidade humana, pois

Nascemos em organizações, somos educados por organizações, e quase todos nós passamos a vida a trabalhar para organizações. Passamos muitas de nossas horas de lazer a pagar, jogar e a rezar em organizações. Quase todos nós morremos numa organização.

A propósito, Silva (2013:43 *cit. por* Schultz, 2016:13) acrescenta que as organizações estão presentes em diferentes setores vitais e fazem parte das mais diversas atividades do nosso dia a dia, uma vez que “afetam fortemente cada aspecto da existência humana – nascimento, crescimento, desenvolvimento, educação, trabalho, relacionamento social, saúde, e até mesmo a morte”.

Daqui se depreende a legitimidade de se considerar a escola como uma organização apesar das múltiplas e distintas funções explícitas e ocultas que desempenha (Santos, 2014), influenciada e permeável à influência de outras, ainda que, como adverte Lima (1998: 47), a sua imagem seja pouco conhecida por atores como os

próprios agentes educativos e, em contexto académico, seja pouco estudada (Lima, 1998).

1.1. Conceitos de organização

Para além das pistas implícitas à origem etimológica do conceito no grego *orgagon* ao remeter para instrumentos, utensílios, aquilo com que se trabalha, dispositivos aperfeiçoados para se atingirem fins, metas, objetivos específicos, hoje conceitos centrais na teoria organizacional (Morgan, 2006), vários autores apresentam, nas suas propostas de conceptualização, diferentes e complementares dimensões das organizações, ora se referindo a um conjunto de pessoas que se juntam para atingir metas e objetivos específicos ora a sistemas de relações ou de atividades estruturadas (Lima, 1998).

Por possuírem dimensões concretas e abstratas (ou tangíveis e intangíveis) as organizações podem significar muitas coisas ao mesmo tempo (Schultz, 2016:16). No volume *Introdução à Gestão de Organizações (2016)*, Glauco Schultz reúne um conjunto diversificado de definições encontradas na literatura sobre o assunto que reflete a complexidade e polissemia de entendimentos das organizações, desde a sua derivação etimológica às organizações como “constructos sociais” (Schultz, 2016:18).

Surgem definições de organização como “sistema de papéis” que proporciona aos membros deste sistema a tomada de decisões; “estrutura social racionalmente organizada”; “duas ou mais pessoas trabalhando juntas e de modo estruturado para alcançar um objetivo específico ou um conjunto específico de objetivos”; “constructos sociais em que são importantes as instalações físicas, as relações interpessoais, a natureza humana e as relações externas” (Schultz, 2016:18).

Blau e Scott (1970:17 cit. por Lima, 1998:49) apresentam o conceito de organização formal, estabelecida para um fim específico, “contrastando com organização social que aparece sempre que seres humanos vivem juntos”. Os autores citados desenvolvem, ainda, o conceito de organização informal para descrever, de forma mais cabal, a realidade, uma vez que dentro de toda a organização os grupos vão desenvolver hábitos, valores e relações sociais.

Etzioni (1984:4) reserva também a palavra organizações para “unidades planejadas, intencionalmente estruturadas com o propósito de atingir objetivos específicos, e abandonar completamente as organizações sociais”. Entende-as, o mesmo

autor, concretamente, como “sistemas sociais (ou agrupamentos humanos) intencionalmente construídas e reconstruídas a fim de atingir objetivos específicos” (Etzioni, 1984:3) onde inclui, por exemplo, os exércitos, as escolas, os hospitais, as igrejas e as prisões.

Morgan (12006), reconhecendo a complexidade e dificuldade de uma definição universal de organização, propõe um conjunto de imagens ou metáforas para descrever as organizações. Fala-nos das organizações como máquinas, colando-se ao modelo burocrático weberiano, à precisão, confiabilidade, previsibilidade e formalidade do modelo; como organismos, sistemas vivos que surgem e se adaptam aos ambientes externos; como cérebros, ou seja, sistemas capazes de evoluir, de aprender com o progresso das sociedades; como culturas, isto é, “minissociedades” com valores, rituais ideologias e crenças próprias que partilham e podem competir dentro da organização; como sistemas políticos dado que todos respondemos a interesses particulares tornando natural processos de negociação e conflito nas lutas de poder; como prisões psíquicas, pois quantas vezes as pessoas nas organizações são aprisionadas por formas de raciocínio já existentes; como instrumentos de dominação sugerindo que dentro das organizações uns mandam outros obedecem.

Assim sendo, podemos entender que “não se tem a certeza (...) sobre o que são as organizações; também não se tem a certeza sobre como elas devem ser estudadas” (Clegg e Hardy, 1998:30 cit. por Schultz 2016:24).

1.2. A escola como organização

Estudar a escola como organização também não se apresenta tarefa simples, pois “a sua estrutura e funcionamento, os seus processos, as suas dinâmicas, as práticas que ocorrem no seu interior, obedecem a várias lógicas e racionalidades que nem sempre são fáceis de analisar” (Estêvão, 2018:11). Além de pouco estudada, é notória a ausência de bibliografia específica e sistematizada sobre o tema (Lima, 1998).

São unidades social e historicamente construídas sobretudo a partir da laicização do ensino, cuja imagem enquanto organização constitui uma das menos difundidas entre pais, professores, alunos e, inclusive, no domínio académico, prevalecendo a sua dimensão institucional (Lima, 1998).

Por outro lado, a aceitação da escola enquanto organização é um lugar comum: “não se pode dizer que a afirmação de que a escola é uma organização mereça

contestação” (Lima, 1998:63). Aliás, é difícil haver uma definição de organização que não possa representar a escola, “desde as definições mínimas de organização, à consideração específica do caso da escola, passando por definições de caráter teórico, descritivo e explicativo, ou até às definições de tipo normativo, e até mesmo às concepções e representações sociais” (Lima, 1998:48).

Santos (2014:38) acrescenta que “As investigações das últimas décadas, tendo a escola como objeto de estudo, permitiram passar de uma perspectiva de escola instrumental e como entidade com uma racionalidade única para uma dimensão, por exemplo, mais anárquica”. Segundo Friedberg (1993:111 cit. por Santos, 2014:38) “muito mais complexa, abstrata e fluida, de construção de jogos, de laço contratual, ou mais simplesmente de arena ou de contexto de ação”.

Estêvão (2014) reconhece, também, que não é tarefa simples, do ponto de vista organizacional e político, compreender a universidade atual. A sua complexidade organizacional não pode já ser traduzida pelo modelo tradicional dos séculos 19 e 20. Perante os desafios e “pressões contraditórias da globalização mercadorizada, a universidade, como organização de serviços, ficou colocada perante sérios desafios” (Estêvão, 2014:113). Constata que (*ibidem*: 115)

Na verdade, do ponto de vista institucional e organizacional, a universidade de hoje está passando por uma fase deveras complexa, que a obriga a se reconfigurar estruturalmente, de modo paradoxal, entre uma organização burocrática mais ou menos racionalizada e, simultaneamente, uma organização política e “neoinstitucionalizada”.

Segundo Lima (1998:53), relativamente ainda à classificação da escola como organização, uma das que tem tido maiores repercussões é a proposta por Amitai Etzioni de escola enquanto organização normativa, de entre as coercivas, utilitárias e normativas, distinguidas com base nos três tipos de poder que identificou (coercivo, remunerativo e normativo) e a aceção de Blau e Scott da escola enquanto “organização de serviços” pela mesma popularidade que alcançou, cujo objetivo final é servir os seus clientes:

Uma organização de serviços é definida como uma organização cujo principal beneficiário é a parte do público que tem com ela contato direto, com quem e

para quem seus membros trabalham – em resumo, uma organização cuja função básica é servir os seus clientes.

A esta cola-se a proposta de João Formosinho ao descrever a escola enquanto “escola de interesse público” ou “escola do projeto de sociedade”. Aqui “o controlo da clientela é substituído pelo controlo público que, no caso dos sistemas de administração totalmente centralizada, é sinónimo de controlo do Estado” (Lima, 1998:54).

No entanto, em conclusão, o autor vê como impossível e inútil a tarefa de “extrair uma definição, ainda que mínima, ou intentar a construção de uma constelação de características e elementos, tantas vezes incompatíveis entre si, para conseguir uma caracterização genérica” da escola (Lima, 1998: 63).

2. Modelos organizacionais

Poder-se-á localizar nos princípios do século XX o aparecimento das primeiras obras sobre teorias organizacionais, apontando-se a monografia *The Principals of Scientific Management (1911)*, do engenheiro Frederick Taylor (1856-1915), fundador da teoria/escola da Administração Científica, advogando a racionalização do trabalho, como a primeira a analisar os princípios da gestão e das organizações, a par da *Administration Industrielle et Générale (1916)* de Henry Fayol (1841-1925), ligado à teoria/escola Clássica, ou a teoria/escola das Relações Humanas, representada, por exemplo, por *The New State (1920)* de Mary Parker Follet (1863-1933), introduzindo a psicologia na administração das organizações ou ainda a teoria/escola da Burocracia, conhecida de Max Weber (1864-1920), presente na obra *Economia e Sociedade*, entre outros autores, análises posteriormente importadas para o estudo das organizações educativas.

“Num universo teórico marcado pela diversidade dos modelos, das escolas, das perspectivas” (Lima, 1998:65), cremos que, na esteira de Estêvão (2018:11), a sua descrição ou explicação não deverá fazer-se recorrendo a “um único modelo analítico, a uma única imagem ou metáfora”, pois reconhece que “se confrontam frequentemente atores com interesses diversificados, lógicas de ação não coincidentes, decisões de impacto incerto, dinâmicas também irregulares, resultados nem sempre previsíveis”, sem esquecer a sua faceta de conservadorismo, rigidez e inércia.

Tradicionalmente, é descrita segundo o modelo racional burocrático em que “dimensões como a centralização do poder e da autoridade, a hierarquização orgânica, a formalização interna, a divisão do trabalho baseada na especialização, os processos organizativos racionais orientados por metas claras, etc., eram reveladas” (Estêvão, 1995, 88) o que implica que a escola invista sobretudo no cumprimento de normas, explicado em parte pela forte regulação externa, por exemplo, pelo Estado.

Hoje, vão, no entanto, surgindo outros modelos, imagens ou metáforas como “anarquias organizadas”, “sistemas debilmente articulados”, “arenas políticas”, “sistemas culturais partilhados”, “organizações institucionalizados” refletindo diferentes modos de pensar e ver a escola como uma organização plural. O mesmo autor, dada esta diversidade de lógicas, vozes e irregularidades apresenta a escola como um “lugar de vários mundos” (2018:57).

Apropriando-se do pensamento da Escola das Convenções, Estêvão (2018:61) considera que as organizações educativas podem assim ser descritas e explicadas pela coexistência, com maior ou menor peso, e confronto dos mundos doméstico, industrial, mercantil, cívico e mundial, que se traduz nas imagens que podemos ver no quadro abaixo.

Quadro 1: Relação entre os mundos e as imagens da escola

Mundos	Imagens
Doméstico	Comunidade educativa
Industrial	Empresa educativa/escola eficaz
Cívico	Escola cidadã/escola sociocrítica
Mercantil	mcEscola/escolaSA (=sociedade anónima)
Mundial	Escola polifónica (=várias vozes)

Fonte: Estêvão, Carlos (2018, p. 61)

Nesta senda, o mesmo autor, associa a cada um dos mundos/imagens da escola, um conjunto de valores:

o mundo doméstico sublinha os valores da intimidade, da proximidade, da hierarquia, da tradição (...) o mundo industrial realça os valores da eficiência e da eficácia, da modernização, da qualidade, do mérito, da vontade de resultados (...) o mundo cívico valoriza a solidariedade, o coletivo, a cidadania, a justiça, a igualdade, a emancipação, o interesse geral, a democracia (...) o mundo mercantil (...) acentua o individualismo, a concorrência, a competição, a troca dos bens com objetivo de lucros (...) o mundo mundial (...) aponta para os

valores da articulação, da conexão, do laço, exigindo, para se ser grande, estar em rede (Estêvão, 2018: 59/60).

Do universo de modelos teóricos que tradicionalmente explicam a escola: burocrático racional (objetivos claros, tecnologia clara, adequação dos fins aos meios), político (diversidade de interesses e ideologias, negociação), comunitário/colegial (participação, objetivos consensuais), de ambiguidade (tecnologia e objetivos incertos, anarquia), (neo)institucional (conformidade institucional, articulação débil); simbólico/cultural (representações, expectativas, interpretações simbólicas), de mercado (satisfação dos clientes, lógica custo-benefício), assim definidos por Carlos Estêvão em *Pensar a escola como uma organização* (2018), concentraremos a nossa atenção em apenas dois: o modelo burocrático racional e o político, os mais relevantes para melhor compreender o modelo de funcionamento das organizações educativas, assim considerados pela literatura especializada (Estêvão, 2018).

2.1. Modelo burocrático racional

Como considera Estêvão (2018:15), ainda que muito criticado “...o pensamento organizacional não tem conseguido escapar” ao modelo weberiano, ou seja, ao modelo burocrático racional quando se trata de explicar a estruturação e funcionamento das organizações, sobretudo a escola pública, ainda que a racionalidade não seja exclusiva da burocracia.

A contribuição de maior relevância a respeito da teoria da burocracia foi, efetivamente, a do sociólogo alemão Max Weber. Segundo Weber (1998), burocracia é, por excelência, sinónimo de organização, longe das disfunções que popularmente lhe são atribuídas. É uma forma de organização humana que se baseia na racionalidade, isto é, na adequação dos meios aos fins, a fim de garantir a máxima eficiência.

Segundo Weber (1978), a burocracia é o único modo de organizar eficientemente um grande número de pessoas. Trata-se um modelo organizacional ideal e eficiente em termos administrativos, com elevado grau de instrumentalização, profissionalidade e impessoalidade. O poder, a disciplina e a dominação constituem a base deste modelo. Como esclarece (Weber, 1978:52)

embora muitos se queixem dos “pecados da burocracia”, seria ilusão imaginar que o trabalho administrativo contínuo pudesse ser executado, em qualquer setor, sem a presença de funcionários trabalhando em seus cargos. Todo modelo de vida quotidiana é talhado para se adequar a esta estrutura. Porque a administração burocrática é sempre, observada em igualdade de condições e de uma perspectiva formal e técnica, o tipo mais racional. Ela é, atualmente, indispensável para o atendimento das necessidades da administração de massa.

Chiavenato (2004:262) apresenta, sucintamente as características que definem o modelo weberiano:

1. Caráter legal das normas e regulamentos.
2. Caráter formal das comunicações.
3. Caráter racional e divisão do trabalho.
4. Impessoalidade nas relações.
5. Hierarquia de autoridade.
6. Rotinas e procedimentos padronizados.
7. Competência técnica e meritocracia.
8. Especialização da administração.
9. Profissionalização dos participantes.
10. Completa previsibilidade do funcionamento.

Como se percebe das características elencadas, a burocracia é uma organização regulada por normas e regulamentos que abrangem todas as dimensões da organização, que se caracteriza pela racionalidade e formalidade dos procedimentos e comunicações, pela máxima eficiência/profissionalidade dos colaboradores, pela desejada previsibilidade dos comportamentos dos colaboradores; pelo elevado grau de precisão, mecanização de procedimentos, pelo forte planejamento e controlo da administração, pela disposição hierárquica de todas as funções, por forma a anular atritos, pela divisão sistemática do trabalho buscando a máxima eficiência da organização, pela impessoalidade das relações, pela admissão e promoção dos trabalhadores baseada na meritocracia, pela especialização dos administradores da organização que não devem confundir-se com os proprietários ou acionistas.

Ainda para Chiavenato (2004:266), as maiores vantagens deste modelo são, em síntese, a racionalidade das metas e processos, a precisão da definição de cargos e funções, a celeridade da tomada de decisões, a univocidade escrita das decisões, a

padronização dos procedimentos, a meritocracia na admissão e promoção de funcionários, a constância de procedimentos, a confiabilidade do processo decisório.

Relativamente às limitações ou disfunções do modelo burocrático weberiano, o mesmo autor destaca a sacralização das normas e regulamentos, assumindo-se mais importantes do que os objetivos, o excesso de formalismo traduzido na tirania do papel, dado que toda a comunicação é documentada, a redução do funcionário a um executor de tarefas, a resistência à mudança, à inovação, à criatividade; a impessoalidade das relações dentro da organização; a ênfase na autoridade e hierarquias por meio de sinalética própria, como o uniforme; e a dificuldade no contacto com o público (clientes).

Para Estêvão (2018:16), do conjunto de características distintivas deste modelo, destacam-se:

- a centralização da estrutura de autoridade, com cadeias de comando formais entre os diferentes níveis hierárquicos;
- a orientação por metas;
- um grau de formalização e de complexidade acentuado;
- processos racionais e centralizados de tomada de decisão e de controlo;
- o exercício profissionalizado de funções.

Assim, a organização é tanto mais racional quanto eficiente, logo, “não surpreenderá que a noção de racionalidade burocrática emerja, assumindo os contornos de uma racionalidade funcional intrinsecamente ligada à eficiência instrumental, isto é, à adequação dos meios aos fins” (Estêvão, 2018:18). Daqui se entende que o modelo burocrático dá uma imagem altamente pré-determinada, integrada e fechada das organizações.

Quando associado às organizações educativas públicas ou privadas, é fácil reconhecer especificidades da teoria burocrática. Costa (1996) elenca um conjunto de indicadores da imagem burocrática da escola: a concentração das decisões nos órgãos de cúpula do Ministério da Educação, caracterizada pela débil autonomia das escolas e no desenvolvimento de cadeias administrativas hierárquicas; a regulamentação pormenorizada de todas as atividades a partir de uma inflexível e compartimentada divisão do trabalho; a previsibilidade de funcionamento através da planificação detalhada da organização; a formalização, hierarquização e centralização da estrutura organizacional dos estabelecimentos de ensino (modelo piramidal); a obsessão pelos

documentos escritos; os procedimentos rotineiros (comportamentos estandardizados) com base no cumprimento de normas escritas e estáveis; a uniformidade e impessoalidade nas relações humanas; a pedagogia uniforme (a mesma organização pedagógica, os mesmos conteúdos disciplinares, metodologias idênticas para todas as situações e conceção burocrática da função docente).

Como é possível perceber, o modelo burocrático instala-se tanto ao nível administrativo como pedagógico dentro das organizações educativas, mas não ignoramos que são também espaços que se rodeiam de conflitos, que se predispõem à inovação, cujos atores estabelecem jogos, negociações pelo poder e autoridade, daí que o modelo burocrático seja, por si só, incapaz de descrever e explicar as organizações educativas.

Estêvão (2014:115) defende que também as instituições de ensino superior, ou seja, a universidade “não perdeu o cariz burocrático, designadamente nas dimensões da centralização do poder e do controle e até de alguma tendência para a formalização e a impessoalidade”. Justifica-o pelo recurso à “formatação de procedimentos padronizados, à produção de regulamentos, em nome da qualidade, pelo recurso às plataformas digitais onde tudo se inscreve e se registra, à manutenção de carreiras piramidais”, aspetos que aliás acentuam a sua face “hiperburocrática”.

Em conclusão, este modelo manifesta-se analiticamente insuficiente para explicar a organização-escola e “pouco nos informa, pelo menos em algumas das suas leituras, sobre os processos dinâmicos das organizações educativas, sobre a eventualidade e a normalidade da ocorrência de conflitos, sobre as lógicas diferenciadas de interação dos atores, sobre os seus jogos estratégicos, sobre outras dinâmicas de poder dos atores, sobre a permeabilidade das organizações aos seus meios” (Estêvão, 2018:21).

2.2. Modelo político

Podendo uma escola ser explicada por diferentes metáforas ou até uma rede de imagens organizacionais, um outro modelo que invocamos para explicar o funcionamento da escola é o modelo político que põe em evidência outras dimensões e problemáticas das organizações educativas.

A atividade política é uma dimensão natural da escola. É, aliás, “uma dimensão essencial das organizações” (Estêvão, 2018:21), não necessariamente disfuncional (Morgan, 2006) dado que os objetivos, os interesses, valores, estilos de liderança e estruturas divergem, inevitavelmente, promovem o aparecimento de conflitos, de rivalidades, de colisão de interesses, de disputas, de processos de negociação, de barganha, de pactos e de lutas.

Neste sentido, o modelo político desperta para conceitos como a incerteza, diversidade, conflito e poder (legal, formal, coercivo, cognoscitivo, de recompensa, moral, pessoal/carisma) que o modelo burocrático rejeita dada a interpretação unívoca e consensual dos objetivos.

A tomada de decisões emerge da constante negociação, ainda mais complexa diante da necessidade de encontrar pontos de equilíbrio, coordenar interesses opostos e promover consensos, “propiciando aos atores a mobilização estratégica dos seus recursos de poder no sentido de reconverterem os seus valores e metas em influência efetiva” (Estêvão, 2018:22).

González (1998:217) reitera a predisposição dos atores para a negociação ao apontar que:

Assumir que as organizações são áreas de lutas políticas pressupõe, entre outras coisas, entender que as escolas não são organizações estritamente racionais, nas que a ação está linearmente configurada e orientada para metas claramente estabelecidas de antemão. As metas, numa visão política não são tidas como garantidas e o seu estabelecimento é considerado como um processo político em que predomina a instabilidade, o conflito.

Lima (2003) observa inclusive que como praticamente em todas as organizações sociais, as escolas podem ser consideradas como campos de luta, marcadas por conflitos. Aliás, o conflito e as lutas pelo controlo são dimensões naturais da vida das organizações.

Hoyle (1988 cit. por González, 1998:219) defende que a micropolítica é um aspeto da vida das organizações educativas que todos reconhecemos e em que todos participamos e que se desenvolve nas esferas informais da organização.

Neste seguimento, Costa (1996) acrescenta que a escola é um sistema político em miniatura cujo funcionamento é similar ao das situações políticas existentes nos contextos macrossociais.

Estêvão (2018:23) descreve, inclusive, as escolas “arenas de luta e liberdade”, aceção visível em espaços como os conselhos técnico-científicos, pedagógicos e coordenações. Neste seguimento, descreve a universidade como um “protótipo de arena política” (Estêvão, 2014:115):

com pessoal altamente especializado, interesses diversificados e, por vezes, antagônicos; com lealdades acadêmicas um pouco divididas; com conflitos entre interesses acadêmicos e interesses administrativos; com missões e metas nem sempre muito claras (ela é ao mesmo tempo lugar de saber, de cultura e estudo, de internacionalização, de cooperação, de produção e disseminação de conhecimento); com processos de decisão politizados e mais ou menos participados; com estruturas de poder internas pouco definidas; com grupos profissionais relativamente autónomos e poder negocial desigual; com relações de grande vulnerabilidade em seus ambientes contextuais e grande dependência de fórmulas e de entidades de financiamento.

No entanto, o autor admite que a universidade permanece como uma organização ambígua, “entrecruzada por contradições que ela tem de superar pela conciliação de expectativas e pressões externas com constrangimentos internos e por uma multiplicidade de racionalidades desencontradas”.

Denota-se, portanto, que o “modelo político realça a diversidade de interesses e de ideologias, a inexistência de objetivos consensuais e partilhados por todos, a importância do poder, da luta e do conflito” (Lima, 1998:66); “racionalidades plurais que destroem, por seu turno, o mito da racionalidade do modelo one best way” (Estêvão, 2018:22).

Note-se que este jogo permanente de interesses, conflitos e poderes não impede que as escolas ou outras estruturas organizacionais prossigam a sua atividade.

Um dos aspetos mais curiosos das organizações como sistemas políticos, como comenta Morgan (2006) é o facto de que as pessoas saibam que estão cercadas pela política na organização, mas que raramente demonstram e comentam a respeito disso.

Apesar de validarmos as palavras de González (1998:223) a propósito do enfoque político de Ball e Blase sobre as organizações educativas ao defender que “A perspectiva micropolítica possibilitará estudos intensivos de ambientes educativos, que trarão à luz muito do que está oculto e é subtil e que, no entanto, é crucial para

compreender as dinâmicas cotidianas da escola” não deixaremos de lhe apontar limitações.

Assim, o modelo político põe em evidência o desencontro de interesses particulares e da organização *per se*, orientados para a consolidação de áreas de poder, para colher decisões favoráveis ou ganhos em termos de influência de estatuto ou prestígio, o que implica reconhecer que ninguém é neutro dentro da organização.

Outra das limitações deste modelo assenta no facto de rejeitar conceitos como a cooperação ou colaboração entre os atores no processo de tomada de decisão, pois está dominado por outros, como interesses, poder e conflitos, desconfiança em que os atores procuram fortalecer posições individuais, desprezando uma cultura integradora.

Capítulo II: A estratégia de internacionalização

1. A internacionalização no ensino superior

Historicamente, internacionalização não é um termo novo nem uma prática recente. Talvez seja mesmo tão antiga quanto a própria universidade (Altbach, 1998 cit. por De Wit, H., Hunter F., Howard L., Egron-Polak, 2015: 41). Desde a Idade Média e a Renascença que estudantes universitários e lentes peregrinam pelas estradas da Europa à procura de novas experiências, ideias, conhecimentos (De Wit, H., Hunter F., Howard L., Egron-Polak, 2015:41/42).

No entanto, no século XX, sobretudo após a Segunda Grande Guerra e a Guerra Fria, registou-se um aumento do interesse à volta da colaboração internacional a nível do ensino superior, enraizado em benefícios como a segurança nacional e políticas externas (De Wit, H., Hunter F., Howard L., Egron-Polak, 2015).

Nos nossos dias, é “uma palavra da moda em universidades de todo o mundo e tornou-se uma afirmação repetida nos planos estratégicos de quase todas as instituições de ensino superior” (Ferro, 2018:14).

Efetivamente, a internacionalização das IES assume um lugar central nos discursos de estratégia e competitividade das instituições educativas de ensino superior, mas adquiriu múltiplas e distintas aceções. Knight di-lo desta forma simples: “É um termo que significa coisas diferentes para pessoas diferentes e, portanto, é usado de várias maneiras” (2004:5).

Não sendo uma realidade nova, despertou especial “interesse dos diversos países, notadamente a partir da década de 1990, quando a educação em seus vários níveis e modalidades passa a ser um serviço internacional possível de ser comercializado como um bem de mercado” (Castro, Neto, 2012:72).

O debate à volta de uma definição sistematizada, por outro lado, tem pouco mais de 20 anos (Knight, 2004). Morosini (2006 cit. por Zanchet, 2017:482) também concluiu que se trata de “um conceito complexo, com uma diversidade de termos relacionados, apresentando diversas fases de desenvolvimento”.

A catapultar, definitivamente, o interesse em torno da internacionalização das instituições de ensino superior, surge a Conferência Mundial de Ensino Superior, organizada pela UNESCO, realizada em outubro de 1998, em Paris, identificando a internacionalização como tema prioritário a introduzir nas agendas governamentais, tema ratificado pela conferência de 2009, e a assinatura da Declaração de Bolonha, por

29 países europeus, em junho de 1999, com o objetivo claro de estabelecer um espaço europeu de ensino superior e de aumentar a produtividade e a atratividade dos países europeus no campo educacional (Castro & Neto, 2012:76).

Na Declaração de Bolonha (1999) está expressa essa necessidade de aumentar a competitividade no Sistema Europeu do Ensino Superior, de garantir que o Sistema Europeu do Ensino Superior adquira um elevado grau de atração.

Nas palavras de Estêvão (2014:114), a Declaração fixava objetivos “Tendo em vista a competição e a atratividade internacionais, assim como a comparabilidade e a compatibilidade dos sistemas europeus de ensino superior”. Na mesma linha, Santos (2011:3) pergunta se, de facto, não se trata de uma “resposta criativa às exigências neoliberais ou uma forma de impor uma agenda europeia e de neutralizar as resistências nacionais”. Noutro momento, Santos (2010:25/26) atesta que o objetivo é

criar um espaço universitário europeu que deve ter regras comuns quanto às estruturas curriculares, sistemas de creditação e de avaliação de modo a facilitar a mobilidade de estudantes e professores e a conferir coerência à oferta europeia quando se lançar em formas mais avançadas de transnacionalização.

Nesta perspetiva a educação superior será utilizada como uma plataforma para as estratégias de afirmação da UE e da sua globalização, desencadeando-se uma competição por “mentes e mercados” (Bianchetti & Magalhães, 2015:230) ou uma “estratégia para resgatar uma posição de hegemonia perdida e melhorar sua posição no contexto de competição intercapitalista”.

1.1. Aproximação ao conceito

Comumente associado a programas de mobilidade de estudantes e docentes ou estudantes estrangeiros, Knight (2004:6) chama a atenção para a variedade e confusão de aceções. Destaca que para muitos “significa a inclusão de uma dimensão internacional, intercultural e/ou global no curriculum e no processo de ensino aprendizagem”.

Reportando-se à evolução do conceito, a mesma autora distingue três concepções que representam o pensamento das últimas três décadas. Para exemplificar o entendimento do termo, nos anos 80, cita Arum & van de Water (1992). Eles definem

internacionalização como “As múltiplas atividades, programas e serviços que se enquadram nos estudos internacionais, intercâmbio educacional internacional e cooperação técnica” (Arum & van de Water, 1992: 202 cit. por Knight, 2004:9). Para retratar o pensamento adequado aos anos 90, recorda a definição que a própria propôs em 1994: “um processo de integração de uma dimensão internacional e intercultural nas funções de ensino, investigação e serviços da instituição” (Knight, 1994, p. 7 cit. por Knight, 2004:9), uma abordagem que sugeria a necessidade de integrar a nível organizacional uma dimensão internacional. Uma aceção mais recente é apontada por Soderqvist (2002: 29 cit. por Knight, 2004:10):

um processo de mudança de uma instituição nacional de ensino superior para uma instituição internacional de ensino superior, levando à inclusão de uma dimensão internacional em todos os aspetos da sua gestão holística, a fim de melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem e alcançar as competências desejadas.

Qiang (2003:250), ao analisar a última década no que toca ao entendimento e práticas relativas à internacionalização, assinala quatro abordagens usadas para descrever o conceito que não se excluem necessariamente, antes se complementam, reunidas no quadro em baixo.

Quadro 2: Abordagens à internacionalização

Abordagem	Descrição
Atividade	Atividades como os currícula, o intercâmbio de estudantes/professores, assistência técnica, estudantes internacionais.
Competência	Desenvolvimento de habilidades, conhecimentos, atitudes e valores nos alunos, professores e funcionários.
Ethos	Ênfase na criação de uma cultura ou clima que valorize e apoie as perspetivas e iniciativas internacionais/interculturais.
Processo	Integração ou infusão de uma dimensão internacional/intercultural no ensino, investigação e serviços através da combinação de uma ampla gama de atividades, políticas e procedimentos.

Fonte: Adaptado de Qiang, (2003)

A abordagem *Atividade*, útil na definição de internacionalização nos anos 70 e 80, foca-se em atividades ou programas específicos, visão fragmentada do conceito (Ferro, 2018:19); a abordagem *Competência* valoriza a produção e transferência de conhecimento para o desenvolvimento de competências interculturais; a abordagem

Ethos assenta na necessidade das IES se capacitarem de um sistema de crenças, valores e cultura que valorize a dimensão intercultural ou internacional das instituições; a abordagem *Processo* foca-se nos aspetos organizacionais como políticas e procedimentos. No seu conjunto, estas abordagens completam-se para nos darem uma visão daquilo que é a internacionalização nos nossos dias, isoladas revelam-se insuficientes (Ferro, 2018).

Percorrendo algumas das definições de internacionalização, Ferro (2018:20/21) refere-se também a Knight (1993) e a Van der Wende (1996) que defendem que se trata de “qualquer esforço sistemático e sustentado destinado a tornar o ensino superior (mais) recetivo aos requisitos e desafios relacionados com a globalização das sociedades, economia e mercados de trabalho” e a Qiang, (2003) que, seguindo Kight, aponta que “a internacionalização deve estar enraizada na cultura, política, planeamento e processo organizacional da instituição para que possa ser simultaneamente bem sucedida e sustentável”.

A mesma autora (Ferro, 2018:21) atesta que muitos gestores das IES continuam confusos sobre a questão, que muitas dúvidas permanecem ainda, dificultando o próprio processo de construção de uma política institucional de internacionalização.

A Internacional Association of University (IAU) que promove a reflexão em torno de temas comuns das IES de mais de 130 países, na sua página digital (<https://www.iau-aiu.net/Internationalization?lang=en>) exhibe a definição de internacionalização enquanto

o processo intencional de integração de uma dimensão internacional, intercultural ou global no propósito, funções e entrega da educação pós-secundária, com o intuito de melhorar a qualidade da educação e da investigação para todos os estudantes e funcionários e fazer uma contribuição significativa para a sociedade.

Esta definição sugere que a internacionalização é um processo dinâmico, sublinha que não se assume como objetivo em si, mas um meio de valorizar a qualidade e a excelência do ensino superior e a sua missão de serviço à comunidade.

A proposta de Altbach (2004, cit. por Zanchet, 2017:481) “salienta que a internacionalização é definida como a variedade de políticas e programas que as universidades e os governos implementam para responder à globalização”.

Castro & Neto (2012:72) apresentam o conceito como uma das tendências que tem despertado extraordinário interesse dos diversos países, a partir do momento em que a educação em seus vários níveis e modalidades passa a ser um serviço internacional possível de ser comercializado como um bem de mercado, mais concretamente como um

conceito de grande magnitude, abrangendo, além da cooperação internacional no sentido geográfico da atividade, alterações internas nas organizações no que se referem aos programas de mobilidade de professores e alunos, às franquias de cursos, educação on line, aos estudos internacionais, entre outros, criando, desse modo, novas demandas para as IES.

Num recente estudo de 2015, intitulado *Internacionalization of Higher Education*, patrocinado pelo Parlamento Europeu, Hudzik (2011, 2015 cit. por De Wit *et al.*, 2015:44) fala na necessidade de um novo conceito de internacionalização: “comprehensive internationalisation” ou “internacionalização abrangente”: “um compromisso, confirmado através da ação, para infundir perspectivas internacionais e comparativas através das missões de ensino, investigação e serviços do ensino superior”. Mais à frente, esclarece (Hudzik, 2011, 2015 cit. por De Wit *et al.*, 2015:44) que este conceito “molda o *ethos* e os valores institucionais e atinge toda a organização de ensino superior”

É um conceito que entronca na forma como Knight (2003 cit. por De Wit *et al.*, 2015) define a internacionalização como processo de integração de uma dimensão internacional, intercultural e global na missão e funções do ensino superior, que se pretende abrangente, que seja adotado pela liderança institucional, por professores, alunos, todos os órgãos e unidades de serviço e apoio académico. É um imperativo institucional, não uma mera possibilidade desejável. Não afeta apenas a vida do *campus*, mas também as parcerias e relações externas da instituição.

Portanto, não existe um consenso conceitual, um modelo ou abordagem do tipo “tamanho único” para a internacionalização e à medida que a dimensão internacional da IES ganha terreno, “as pessoas tendem a usá-lo da maneira que melhor se adapta aos seus propósitos” (De Wit, 2002 cit. por Knight, 2004: 10).

1.2. Motivações para a internacionalização

São inúmeras as motivações que poderão levar as IES a integrar uma dimensão internacional, intercultural e global na vida organizacional das instituições (Qiang, 2003, Ferro, 2018), muito certamente, tantas quantas as definições de internacionalização.

Segundo Ferro (2018:22), “Os fundamentos podem ser descritos como motivações para integrar uma dimensão internacional no ensino superior”. Elas variam com o tempo e entre instituições, refletem culturas, valores, tradições e a sua eleição deveria ser o resultado de processos refletidos de tomada de decisão mediante benefícios esperados e pesados os riscos.

Seguindo Qiang (2003), na revisão da literatura, destacamos Algnier *et al.* (1992, cit. por Qiang, 2003:251) que definiram três grandes categorias de razões para a internacionalização das IES: “1. interesse na segurança internacional; 2. manutenção da competitividade económica; e 3. promoção do entendimento humano entre as nações”, salvaguardando o facto de não se excluírem e dependerem dos contextos; Scott (1992, cit. por Qiang, 2003:251) que identifica sete grandes imperativos que justificam a internacionalização: competitividade económica, interdependência ambiental, aumento da diversidade étnica e religiosa das comunidades locais, o facto de muitos empregados trabalharem para empresas estrangeiras, a influência do comércio internacional nos pequenos negócios, o facto de que os graduados poderão supervisionar ou ser supervisionado por pessoas de diferentes grupos raciais e étnicos, a segurança nacional e relações pacíficas entre as nações, e Johnston & Edelstein (1993, cit. por Qiang, 2003:252) pois assevera que “o argumento dominante para internacionalizar o ensino superior é que ele garantirá a competitividade económica do país”.

Acrescentamos, por último, a perspectiva de Knight & De Wit (1995 cit. por Qiang, 2003:252) que especificam 4 grandes categorias de motivações: políticas, económicas, culturais e académicas. Em 1997, Knight redefine-as em “político, económico, académico e cultural/social” (Qiang, 2003:252). As motivações políticas prendem-se, por exemplo, com a posição das nações no mundo, segurança nacional, paz. As motivações económicas assentam na contribuição das IES para o desenvolvimento de competências e recursos humanos, necessários à competitividade dos países. As motivações académicas prendem-se com os objetivos das IES enquanto referências para o ensino e investigação. Motivações culturais e sociais concentram-se

na importância de reconhecimento de outras línguas e culturas. No entanto, em 2004, Knight (cit. por Ferro, 2018:27) definiu dois novos níveis de internacionalização das IES: nível institucional e nacional. Cada um inclui as quatro categorias anteriormente definidas e outras.

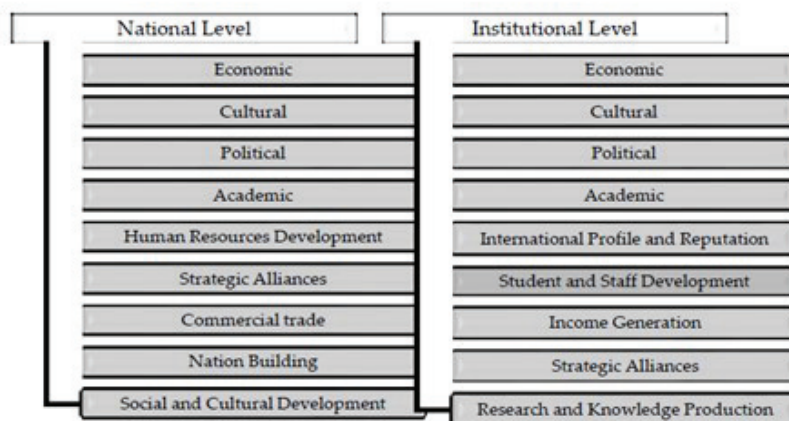


Figura 1: Níveis institucional e nacional da internacionalização
 Fonte: Adaptado de Ferro (2018)

Ferro (2018), por seu turno, sintetiza, entre outras, as posições mais recentes de Maringe *et al.* (2013 cit. por Ferro, 2018:24) que insistem em três grandes fundamentos que impulsionam a internacionalização, emergentes em estudos anteriores, orientados para o Currículo, o valor Cultural e o valor Comercial, que se cruzam, diferindo apenas na forma como as universidades as priorizam umas em relação às outras. Daqui se infere, desde logo, o peso determinante da internacionalização na dinâmica económica de alguns países e a ausência dos fundamentos políticos (Ferro, 2018:35).

Apresenta ainda o contributo de Sebeer *et al.* (2016, cit. por Ferro, 2018:24) elencando nove grandes razões:

Aumento da consciência internacional de / envolvimento mais profundo com questões globais dos estudantes; Reforço da internacionalização do currículo; Melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem; Fortalecimento da capacidade institucional de investigação e produção de conhecimento; Aumento do prestígio / perfil da instituição; Oportunidade de referência / comparar desempenho institucional; Desenvolver cooperação internacional e capacitação; Aumento da rede internacional de professores e investigadores; Aumento/diversificação da geração de receita”.

Ao ser tão específica, Ferro (2018:34) considera que Sebeer *et al.* (2016), tal como Knight (2004) apresentam razões que se confundem com instrumentos: as parcerias estratégicas, a cooperação internacional ou a internacionalização do currículo, e que estas poderiam caber em categorias mais amplas, como as que definiu Knight, em 1997 (cit. por Ferro, 2018): políticas, económicas, académicas e culturais/sociais.

Noutra perspetiva, Teichler (2004:6) considera que a internacionalização do ensino superior pode, por outro lado, levar à “destruição da herança cultural, diminuição da diversidade linguística, redução da variedade de culturas e estruturas académicas, declínio da qualidade ou até mesmo ao apoiar opções imperialistas”

Altbach & Knight (2007) alertam também, não obstante o ritmo acelerado a que cresce o investimento das IES na sua internacionalização, para questões como a segurança nacional, o terrorismo, os custos relativos a propinas ou emissão de vistos, o aumento da oferta de cursos de mestrado e doutoramento nos países de partida, a crescente internacionalização dos *curricula*, o alargamento dos cursos em *E-learning*, a expansão do setor privado, a garantia e controlo de padrões de qualidade, as políticas europeias sobre um espaço/ensino europeu e a sua harmonização com o resto do mundo, que podem vir a afetar ou até abrandar, no futuro, este crescimento contínuo. Aliás, Knight (2011) identifica cinco mitos em torno do processo de internacionalização, que poderão desencadear conceções erróneas das IES ou até a banalização do próprio conceito como entender os estudantes internacionais como agentes de internacionalização; ou ver a internacionalização como sinónimo de prestígio e qualidade; perceber a quantidade de parcerias ou acordos internacionais entre IES também como sinónimo de qualidade; a acreditação internacional das IES sinónima de internacionalização; e uso da internacionalização para melhorar a imagem de marca ou o posicionamento das IES.

Concluimos que o modo como se percebe a internacionalização é condicionado por fatores internos e externos à própria instituição, tornando evidente que existem variadas causas que impelem as instituições a encetar estratégias de internacionalização bem como variados objetivos a alcançar.

PARTE II – REFLEXÃO SOBRE A ATIVIDADE PROFISSIONAL

Capítulo I - Enquadramento e contextualização

No presente capítulo ocupar-me-ei da caracterização do contexto em que desenvolvi a minha atividade profissional, a ESECVP – Alto Tâmega, concretamente, o Gabinete de Mobilidade e Cooperação Internacional, recuando aos seus antecedentes históricos até à sua legitimação legal e normativa presente.

1. Antecedentes

A tradição do ensino nas ciências da saúde não começa, em Chaves, com a Escola Superior de Enfermagem da Cruz Vermelha Portuguesa – Alto Tâmega. Remonta, antes, à criação da Aula de Cirurgia e Anatomia, em 1789, a quarta a abrir, por todo o país, nas instalações do Hospital Militar S. João de Deus, anexo ao Quartel de S. Roque, implantado na freguesia da Madalena, nas margens do rio Tâmega.

Para seu diretor é nomeado o cirurgião-mor da Casa Real, Manuel José Leitão, que tratou de requerer a abertura de uma aula como já funcionava em Elvas e Almeida (praças militares), ao constatar a falta de meios e desordem dos serviços da guarnição de Chaves durante uma paragem do cortejo de D. Mariana Vitória, viúva de D. José I, a Madrid, que incorporava como médico.

Era administrador do hospital Frei José da Natividade que não simpatizou muito com esta ideia de aproveitar aquele hospital para aí se dissecarem cadáveres e ensinar a cirurgia e anatomia. Fez por protelar as obras, mas os alunos foram iniciados no estudo da medicina.

Além das obras de adaptação e remodelação do espaço, José Leitão tratou de equipar aquele hospital com o material necessário. A seu cargo ficou ainda a redação dos estatutos da aula.

Da consulta dos estatutos percebe-se que as aulas funcionavam de manhã, às segundas, terças, quintas, sextas e sábados. Aos sábados e no fim de cada mês recapitulava-se a matéria e a cada manhã os iniciados teriam que repetir a lição do dia anterior.

O curso começou por se compor de 4 anos, sendo que no primeiro ensinava-se anatomia e fisiologia, no segundo, patologia externa e higiene, no terceiro, medicina

operatória, arte obstetrícia e prática, e, no quarto, clínica cirúrgica. Mais tarde serão introduzidas cadeiras de medicina, passando de quatro para cinco anos o curso, o que não sucedeu nas outras escolas.

No fim de cada ano letivo eram submetidos a um exame que os autorizava a seguir a prática da medicina castrense. Se quisessem exercer livremente o ofício, teriam que dirigir uma carta ao físico-mor do reino e submeter-se a novo exame.

A Aula de Anatomia e Cirurgia de Chaves extingue-se em 1814 muito certamente devido ao clima constante de guerra de setecentos e oitocentos, tendo, no entanto, sido uma das mais longevas.

Fundada a primeira escola de enfermagem em Coimbra, em 1881, pela iniciativa do Dr. Costa Simões, administrador dos Hospitais da Universidade de Coimbra, só no início da década de 70 do século XX assistimos a um alargamento da rede de escolas de enfermagem por quase todas as capitais de distrito do país, paralelo, aliás, ao alargamento da rede de hospitais e centros de saúde (Santos, 2012).

Quase cem anos depois abre, em 1993, o primeiro curso da Escola de Enfermagem de Chaves, numas instalações provisórias, cuja entidade instituidora é a Associação Promotora do Ensino de Enfermagem de Chaves, com sede na Quinta dos Montalvões, concelho de Chaves, constituída por escritura outorgada no cartório Notarial de Chaves, em 16 de abril de 1993.

Entre os seus fins, lê-se “Fomentar e assegurar, direta ou indiretamente, a criação e instalação de uma Escola Superior de Enfermagem, na cidade de Chaves”, a par da “instalação e criação de cursos paramédicos na área da saúde, de nível idêntico aos das Escolas de Enfermagem”.

A 19 de julho de 1996 é reconhecido o seu interesse público (Decreto-Lei n.º 99/96 de 19 de julho do Ministério da educação, 1996). A 1 de julho de 2019, efetiva-se a transmissão da Escola Superior de Enfermagem Dr. José Timóteo Montalvão Machado da Associação Promotora do Ensino de Enfermagem de Chaves para a Cruz Vermelha Portuguesa. Da denominação de Escola Superior de Enfermagem Dr. José Timóteo Montalvão Machado passa para Escola Superior de Enfermagem Cruz Vermelha Portuguesa — Alto Tâmega (Aviso n.º 14027/2019 de 10 de setembro, Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior - Direção-Geral do Ensino Superior, 2019).

2. Enquadramento normativo

A 16 de abril de 1993 constituía-se a APEEC, por promotores públicos e privados da região Alto Tâmega, empenhada em abrir uma escola de enfermagem para dotar as instituições locais de saúde de profissionais qualificados. Em setembro desse ano abriria o primeiro curso.

Em 1996, a ESEDJTMM veria reconhecido o interesse público da instituição, pelo Decreto-Lei n.º 99/96 (Decreto-Lei n.º 99/96 de 19 de julho do Ministério da Educação, 1996) que produz efeitos a partir do ano letivo 1993/1994, ao abrigo do Estatuto do Ensino Superior Particular e Cooperativo, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 16/94 (Decreto-Lei n.º 16/94 de 22 de janeiro do Ministério da Educação, 1994) alterado, por ratificação, pela Lei n.º 37/94 (Lei n.º 37/94 de 11 de novembro da Assembleia da República) e pelo Decreto-Lei n.º 94/99 (Decreto-Lei n.º 94/99, de 23 de março, Ministério da Educação, 1999).

Em 1997, pela Portaria n.º 281/97 (Portaria n.º 281/97 de 30 de abril, Ministério da Educação, 1997) o Ministério da Educação autoriza o funcionamento do curso de bacharelato de enfermagem na ESEDJTMM e aprova o respetivo plano de estudos, regulamentado pela Portaria n.º 195/90 (Portaria n.º 195/90 de 17 de março, Ministérios da Educação e da Saúde, 1990) a que se refere o Decreto-Lei n.º 480/88 (Decreto-Lei n.º 480/88 de 23 de dezembro, Ministério da Saúde, 1988).

Dois anos depois, em 1999, são publicados os estatutos provisórios da ESEDJTMM, como consta no Aviso n.º 7480/99 (Aviso n.º 7480/99 de 19 de abril do Ministério da educação, 1999). No seu artigo 3.º define-se o objeto de ação: “organizar e ministrar o curso de bacharelato em enfermagem”.

Ainda em 1999, o Curso de Enfermagem passa a ser licenciatura, pelo Decreto-Lei n.º 353/99 (Decreto-Lei n.º 353/99 de 3 de setembro, Ministério da Educação, 1999), que a Portaria n.º 799-D/99 (Portaria n.º 799-D/99 de 18 de setembro, Ministério da Educação, 1999) regulamenta. Considerando o disposto no Regulamento Geral do Curso de Licenciatura em Enfermagem, é aprovado o plano de estudos do curso de licenciatura em Enfermagem da ESEDJTMM, criado pela Portaria n.º 848-A/99, (Portaria n.º 848-A/99 de 30 de setembro do Ministério da Educação, 1999). A portaria n.º 799-E/99 (Portaria n.º 799-D/99 de 18 de setembro, Ministério da Educação, 1999) aprova o Regulamento Geral do Curso de Complemento de Formação em Enfermagem que visa a atribuição do grau de licenciado em enfermagem aos enfermeiros titulares do

grau de bacharel ou de equivalente legal, bem como o respetivo modelo de carta de curso. A Portaria n.º 799-F/99 (Portaria n.º 799-D/99 de 18 de setembro, Ministério da Educação, 1999) aprova o Regulamento Geral do Ano Complementar de Formação em Enfermagem que visa a atribuição do grau de licenciado em Enfermagem aos alunos que concluíam o bacharelato em enfermagem nos anos letivos de 1998-1999, 1999-2000 e 2000-2001, e o respetivo modelo de carta de curso.

A 14 de agosto, a Portaria n.º 604/2000 (Portaria n.º 604/2000 de 14 de julho do Ministério da Educação, 2000) autorizaria o funcionamento do Curso de Complemento de Formação em Enfermagem na ESEDJTMM. A portaria n.º 1031/2000 (Portaria n.º 1031/2000 de 26 de outubro do Ministério da Educação, 2000) aprova os planos de estudos do Curso de Licenciatura e do Ano Complementar de Formação em Enfermagem na ESEDJTMM.

Em 10 de setembro de 2007 é decretada a Lei n.º 62/2007 (Lei n.º 62/2007 de 10 de setembro, da Assembleia da República, 2007) que “estabelece o Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior (RJIES), regulando designadamente a sua constituição, atribuições e organização, o funcionamento e competência dos seus órgãos e, ainda, a tutela e fiscalização pública do Estado sobre as mesmas, no quadro da sua autonomia”. Esta lei aplica-se a todos os estabelecimentos de ensino superior, constituindo-se como documento central e orientador de toda a sua ação.

O Aviso n.º 17765 (Aviso n.º 17765 de 29 de julho da Associação Promotora do Ensino de Enfermagem em Chaves, 2009) formaliza os novos estatutos da Escola Superior de Enfermagem Dr. José Timóteo Montalvão Machado.

Em 2013, o plano de estudos do curso de licenciatura é alterado pelo Aviso n.º 2544/2013 (Aviso n.º 2544/2013 de 20 de fevereiro da Associação Promotora do Ensino de Enfermagem em Chaves, 2013). A última revisão é feita em 2019, pelo Despacho n.º 9518/2019 (Despacho n.º 9518/2019 de 21 de outubro da Escola Superior de Enfermagem Cruz Vermelha Portuguesa, 2019). Em 2014, a 23 de maio, foram revistos os estatutos em escritura notarial, no que respeita aos seus artigos nono, décimo sexto, décimo nono e vigésimo quarto, aditando o artigo vigésimo quarto-A.

O Aviso n.º 14027 (Aviso n.º 14027 de 10 de setembro do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior - Direção-Geral do Ensino Superior, 2019) formaliza a transmissão da ESEDJTMM, da Associação Promotora do Ensino de Enfermagem de Chaves, para a Cruz Vermelha Portuguesa, presente entidade instituidora, bem como

atesta a alteração de denominação daquele estabelecimento para Escola Superior de Enfermagem Cruz Vermelha Portuguesa - Alto Tâmega (ESECVP-Alto Tâmega).

Os últimos estatutos serão publicados em Diário da República de 21 de setembro de 2020, através do Aviso n.º 14412/2020 (Aviso n.º 14412/2020 de 21 de setembro da Escola Superior de Enfermagem Cruz Vermelha Portuguesa - Alto Tâmega, 2020) percebendo-se que a escola continua a desenvolver a sua atividade no âmbito do ensino superior politécnico na área da saúde.

Na secção XI “Estruturas de Apoio e Serviços”, artigo 50.º, dos mesmos estatutos, definem-se as seguintes estruturas de apoio e serviços da ESECVP -Alto Tâmega: a) Serviços Administrativos; b) Serviço de Documentação, Informação e Biblioteca; c) Gabinete de Mobilidade e Cooperação Internacional; d) Gabinete de Apoio ao Estudante e Inserção na Vida Ativa; e) Serviços Técnicos de Instalação, Equipamento, Informática e Multimédia; f) Serviço de Apoio Geral.

O Gabinete de Mobilidade e Cooperação Internacional, agora formalizado estatutariamente, como se lê no artigo 53º, desenvolve a sua ação nas questões respeitantes às relações da ESECVP-Alto Tâmega com a comunidade nacional e internacional, no âmbito dos programas de mobilidade de docentes e não docentes, de cooperação com instituições de ensino e ou de saúde, com a finalidade do desenvolvimento de atividades de ensino e investigação, ações que, efetivamente, se vêm desenvolvendo desde o ano letivo 2013/2014.

3. Caracterização do contexto

Com sede na freguesia de Outeiro Seco, concelho de Chaves, distrito de Vila Real, a ESECVP – Alto Tâmega, antiga ESEDJTMM, apresenta-se como uma instituição de ensino superior de referência na região onde se insere. A região do Alto Tâmega (NUT III), é “constituída pelos municípios de Boticas, Chaves, Montalegre, Ribeira de Pena, Valpaços e Vila Pouca de Aguiar abrange uma área de aproximadamente 2 922 km² e registava, de acordo com os dados dos Censos 2011 do Instituto Nacional de Estatística (INE), uma população residente de 94.371 habitantes, correspondendo, sensivelmente, a 2,5% da população da região Norte de Portugal” (<https://cimat.pt/caracterizacao/>).

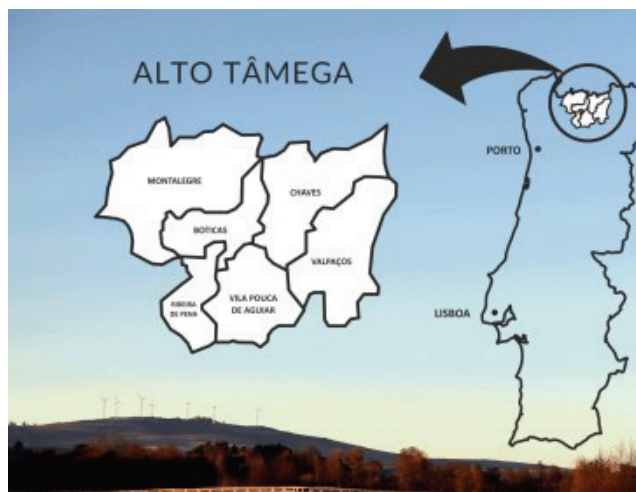


Figura 2: CIM Alto Tâmega
Fonte: <https://cimat.pt/caracterizacao/>

Este território, de baixa densidade populacional, constitui a Comunidade Intermunicipal do Alto Tâmega (CIM-AT), sendo caracterizado a nível económico por uma forte componente agrícola e agroindustrial, onde se destacam os produtos endógenos de elevada qualidade e diversidade. O turismo termal, o turismo de espaço rural e cultural afirmam-se como determinantes e estratégicos para o desenvolvimento sustentado da região, justificados pela quantidade e qualidade de recursos hídricos e infraestruturas de apoio, pela biodiversidade e pela riqueza do património histórico, assim como pelas manifestações culturais e etnográficas.

O concelho de Chaves e o seu congénere espanhol de Verín constituem a Eurocidade Chaves – Verín, projeto que “visa a conjugação dos esforços e dos recursos, através do planeamento e da gestão conjunta dos serviços e dos equipamentos dos municípios fronteiriços de Verín na Comunidade Autónoma da Galiza e de Chaves na Região Norte de Portugal” (<http://www.eurocidadechavesverin.eu>).

A ESECVP – Alto Tâmega localiza-se num espaço essencialmente rural, que lhe proporciona um enquadramento *sui generis*, onde sobressai um edificado de linhas modernas, dotado de instalações de excelência, ao nível do conforto e acessibilidade dos utilizadores, do aproveitamento energético e de todas as condições físicas e de recursos pedagógicos exigidas para o ensino superior.



Figura 3: ESECVP - Alto Tâmega
Fonte: www.esecvpaltotamega.pt

A oferta formativa disponível distribui-se pelo 1º ciclo de estudos do Curso de Licenciatura em Enfermagem; dos cursos de pós-licenciatura de especialização em Enfermagem Médico-Cirúrgica, Comunitária, de Saúde Infantil e Pediatria e de Reabilitação; dos cursos de pós-graduação de Gestão em Saúde, Supervisão Clínica e Enfermagem do Trabalho/Saúde Ocupacional; e do 2º ciclo de estudos, Mestrado em Enfermagem de Reabilitação e pelo Curso Técnico Superior e Profissional (CTeSP) em Gerontologia.

Tendo por entidade instituidora a CVP, a ESECVP-Alto Tâmega assume a missão de “desenvolver o ensino da Enfermagem no âmbito do ensino superior politécnico, a investigação, a aprendizagem ao longo da vida e a prestação de serviços à comunidade, adequado às necessidades da sociedade atual, visando um desempenho profissional de excelência; promover políticas de saúde e bem-estar que contribuam para um contexto académico salutogénico; formar e qualificar profissionais de Enfermagem, assegurando o respeito pela dimensão científica, técnica, cultural e humana, tendo como referência uma filosofia holista em conformidade com o exigido para o ensino superior e superior politécnico previsto na legislação em vigor” (Estatutos ESECVP -Alto Tâmega, art.º N.º 2), com o propósito de ser uma instituição de ensino superior de referência na formação de enfermeiros, a nível nacional e internacional, através de uma sólida formação científica, técnica e humana.

Para tal desiderato, organiza-se numa estrutura simples de pequena dimensão, conforme se constata no seu organograma, correspondente à figura 4.

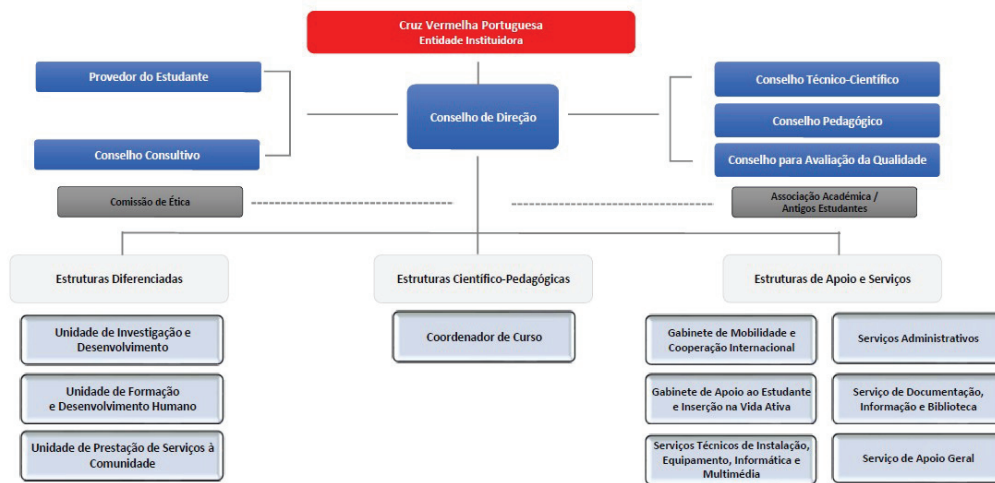


Figura 4: Organograma da ESECVP - Alto Tâmega
 Fonte: Elaboração própria

A ESECVP – Alto Tâmega conta com 19 colaboradores internos a tempo integral, 9 docentes, 7 da área específica das Ciências da Enfermagem, 1 das Ciências Biomédicas e 1 das Ciências da Educação. Os 10 colaboradores não docentes distribuem-se pelas estruturas de apoio e serviços. Prestam serviço na Escola 30 colaboradores externos docentes, em regime de tempo parcial e prestação de serviços.

Como também se depreende do organograma, é constituída por um Conselho de Direção, cuja presidente, nomeada pela entidade instituidora, indica, por sua vez, a vice-presidente e o vogal, cargo que me foi confiado, “responsável por assegurar a boa gestão e funcionamento da mesma” (Estatutos ESECVP – Alto Tâmega, art.º 21.º, Secção II); um Conselho Técnico-Científico, órgão responsável pela orientação da política científica a prosseguir nos domínios do ensino, da formação, da investigação, da extensão cultural e da prestação de serviços à comunidade” (Estatutos ESECVP-Alto Tâmega, art.º 26.º, Secção III), cujo presidente é, por inerência, o presidente do Conselho de Direção e os restantes membros representantes das unidades supracitadas; um Conselho Pedagógico “responsável por garantir o bom funcionamento dos cursos ministrados na ESECVP-Alto Tâmega do ponto de vista pedagógico” (Estatutos ESECVP – Alto Tâmega, art.º 30.º, Secção IV), constituído por 10 elementos, 5 docentes e 5 discentes, paridade que se entendeu necessária e estratégica, cujos elementos representam cada ano curricular do curso de licenciatura em Enfermagem e

da formação pós-graduada, órgão para o qual também fui eleito; um Conselho Consultivo, a quem compete “fomentar a cooperação permanente entre a ESECVP-Alto Tâmega e a comunidade local e regional, designadamente com as autarquias, organizações profissionais, instituições de saúde e de ensino, associações científicas, desportivas, culturais e recreativas, entre outras” (Estatutos ESECVP – Alto Tâmega, art.º 34.º, Secção V), embora, de momento, não esteja ainda em pleno funcionamento; o Conselho para Avaliação da Qualidade “constituído por quatro docentes, um colaborador não docente, um discente por área de ensino e um perito externo em avaliação da qualidade, todos nomeados pelo Conselho de Direção, ouvidos o Conselho Técnico-Científico, o Conselho Pedagógico e a Associação Académica” (Estatutos ESECVP – Alto Tâmega, art.º 36.º, Secção VI), responsável pela garantia e controlo da qualidade da formação ministrada e dos aspetos organizacionais; e o Provedor do Estudante, cuja função é atender às queixas, reclamações, anseios, necessidades dos estudantes, com independência, equidistância, imparcialidade e com juízo de equidade.

Dependendo, ainda, do Conselho de Direção, existe a estrutura Científico-Pedagógica da Coordenação do Curso de Licenciatura em Enfermagem, Estruturas Diferenciadas como a Unidade de Investigação e Desenvolvimento, a Unidade de Formação e Desenvolvimento Humano, e a Unidade de Prestação de Serviços à Comunidade.

No domínio das Estruturas de Apoio e Serviços, dispõe do GMCI, do Gabinete de Apoio ao Estudante e Inserção na Vida Ativa, dos Serviços Administrativos que agrupam os Serviços Académicos, o Ingresso, a Contabilidade Tesouraria e Aprovisionamento, os Recursos humanos, o Arquivo, os Secretariados da Direção e Pedagógico, dos Serviços Técnicos de Instalação, Equipamento, Informática e Multimédia, dos Serviços de Documentação, Informação e Biblioteca e dos Serviços de Apoio Geral.

A Associação Académica, assim com a Associação de Antigos Estudantes encontram-se, neste momento, em fase alteração de denominação e elaboração/publicação de estatutos, respetivamente.

A Comissão de Ética constitui-se em consórcio com outra estrutura orgânica de ensino superior da mesma entidade instituidora, sediada na ESSNorteCVP.

Através de protocolo com o Centro de Avaliação de Português Língua Estrangeira (CAPLE), unidade da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa,

responsável pela avaliação e da certificação da proficiência em Português Língua Estrangeira (PLE), constituiu-se um Local para Aplicação e Promoção de Exames (LAPE) de Português Língua Estrangeira na ESECVP – Alto Tâmega, cuja coordenação assumi.

Esta lógica organizacional apenas prevê o plasmado no Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior (RJIES) públicas ou privadas, documento que orienta os governos das IES, impedindo a negação da burocracia nestas organizações. Cumulativamente, a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), instituída pelo Estado Português, atua no respeitante à aprovação e acreditação dos novos ciclos de estudos, enquanto garantia da inserção de Portugal no sistema europeu de qualidade.

Dos serviços e unidades mencionados que caracterizam a dinâmica organizacional da escola, as atividades desenvolvidas no GMCI ocupam a centralidade desta reflexão. Este gabinete “desenvolve a sua ação nas questões respeitantes às relações da ESECVP-Alto Tâmega com a comunidade nacional e internacional, no âmbito dos programas de mobilidade dos docentes e não-docentes, de cooperação com instituições de ensino e ou de saúde, com a finalidade do desenvolvimento de atividades de ensino e investigação de extensão cultural” (Aviso n.º 14412/2020 de 21 de setembro da Escola Superior de Enfermagem Cruz Vermelha Portuguesa - Alto Tâmega, 2020, art.º 53.º, Secção XI). Todas estas dimensões de intervenção do GMCI materializam-se em atividades de importância capital na imagem e relações com o exterior. Destacamos o contato, a negociação e a celebração de acordos bilaterais, interinstitucionais, protocolos de colaboração, estabelecimento de consórcios, com parceiros nacionais e internacionais, IES e unidades de prestação de cuidados de saúde públicas ou privadas; implementação, desenvolvimento e gestão de programas europeus de mobilidade, Programa Aprendizagem ao Longo da Vida (PROAVL) e Erasmus+, de estudantes, nas modalidades SMP (*Student Mobility of Placements*), ou seja, mobilidade para estágios, e SMS (*Students Mobility for Studies*), mobilidade para estudos, e *staff*, nas modalidades STA (*Staff Mobility of Teaching Assignment*), ou seja, para docentes em missões de ensino, e STT (*Staff Mobility for Training*), destinados a docentes e não docente para formação, nos contextos *incoming* e *outgoing*. Este gabinete que coordeno e sou membro único depende diretamente do Conselho de Direção e desenvolve a sua

atividade em estreita relação com os diversos órgãos e unidades, numa lógica de articulação e complementaridade.

No que à comunidade estudantil diz respeito, frequentam a escola um total de 381 estudantes, 275 no Curso de Licenciatura em Enfermagem, 68 nos cursos de especialização e 38 em pós-graduações, distribuídos como o quadro em baixo informa.

Quadro 3: N.º de estudantes por oferta formativa

	Curso de Licenciatura em Enfermagem				Curso de Pós-Licenciatura de Especialização em Enfermagem				Curso de Pós-Graduação	
	1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	Médico-cirúrgica	Reabilitação	Saúde Infantil e Pediatria	Comunitária	Supervisão Clínica	Gestão em Saúde
N.º estudantes	54	91	72	58	28	11	12	17	22	16
TOTAL	275				68				38	
TOTAL	381									

Fonte: Elaboração própria

O quadro seguinte mostra a divisão dos discentes por género. Como se percebe, uma maioria significativa dos estudantes do curso de licenciatura é do género feminino, o que coincide com o perfil de estudantes que, tradicionalmente, procura este tipo de oferta formativa, acompanhando também a tendência de género dos alunos que frequentam o ensino superior. A mesma tendência se observa na distribuição pelos cursos de especialização e pós-graduação, o que se entende dado o género da maioria dos profissionais no ativo que procuram estes cursos.

Quadro 4: N.º de estudantes por género

	Curso de Licenciatura em Enfermagem		Curso de Pós-Licenciatura de Especialização em Enfermagem								Curso de Pós-Graduação			
	F	M	Médico-cirúrgica		Reabilitação		Saúde Infantil e Pediatria		Comunitária		Supervisão Clínica		Gestão em Saúde	
N.º estudantes	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M
N.º estudantes	207	68	20	8	9	2	12	0	17	0	20	2	11	5
TOTAL F	302													
TOTAL M	79													

Fonte: Elaboração própria

No que diz respeito à nacionalidade, dos 275 estudantes do curso de licenciatura, 37,5% são portugueses, 62,5% são espanhóis, característica diferenciadora entre as IES nacionais, o que demonstra o grau de internacionalização da ESECVP – Alto Tâmega, circunstância a explorar no capítulo seguinte. Podemos ainda observar que esta

tendência não se regista na oferta a nível dos cursos de especialização e pós-graduação, como se depreende da leitura do quadro em baixo, onde a presença de estudantes nacionais é mais expressiva.

Quadro 5: N.º de estudantes por nacionalidade

	Curso de Licenciatura em Enfermagem		Cursos de Pós-Licenciatura de Especialização em Enfermagem								Cursos de Pós-Graduação			
			Médico-cirúrgica		Reabilitação		Saúde Infantil e Pediatria		Comunitária		Supervisão Clínica		Gestão em Saúde	
	PT	ES	PT	ES	PT	ES	PT	ES	PT	ES	PT	ES	PT	ES
N.º estudantes	103	172	28	0	11	0	12	0	17	0	22	0	16	0
TOTAL PT	210													
TOTAL ES	172													

Fonte: Elaboração própria

Capítulo II – Análise reflexiva da prática

Neste último capítulo, debruçar-me-ei, reflexiva e criticamente, sobre a minha prática, tendo o processo de internacionalização como pano de fundo, salientando as questões profissionalmente mais significativas, iniciativas, constrangimentos, dificuldades, circunscritas às funções abrangidas pelo GMCI, no âmbito dos programas de mobilidade PROALV (2013) e Erasmus+ (2014-2018), de *staff* para formação e missões de ensino e de estudantes para estágios.

1. A organização e funcionamento do Gabinete de Mobilidade e Cooperação Internacional e a gestão e execução dos programas PROALV e Erasmus +

1.1. O Gabinete de Mobilidade e Cooperação Internacional

O GMCI atualmente constituído, regulamentado e em funcionamento, dependente da entidade instituidora CVP, teve como antecessor o denominado Gabinete de Mobilidade Erasmus (GME), erigido sob a égide da anterior entidade instituidora APEEC. Ainda que não reconhecido como uma unidade ou serviço formais da Escola, apresentou, no entanto, esse gabinete, respostas para uma dimensão internacional da instituição, desafio que se impunha compulsório, não apenas para a visibilidade e qualidade das atividades académicas e científicas, nas dimensões do intercâmbio, da mobilidade e da investigação, como até da sobrevivência económica da instituição, materializada na procura de novos públicos e mercados, onde a nossa se incluía.

À data, em 2012, quando, por iniciativa própria, propus ao Conselho de Direção a criação e dinamização de um gabinete que assumisse todas as questões relativas à internacionalização da Escola, não encontrei obstáculos, porém também não constatei o entusiasmo desejável.

Este afastamento e desarticulação de interesses dos atores, a falta de clareza das metas e dos procedimentos (regulamentação/formalização), as lutas de poder, bem como o respetivo processo improvisado de tomada de decisões, gerador de conflitos, apesar de promover espaços de autonomia e criatividade que facilitavam as respostas aos problemas, exemplificavam uma cultura organizacional da escola como “arena política” ou “anarquia” que Costa (1996) e Estêvão (2018) reconhecem na gestão das organizações educativas, que se mostram, frequentemente, castradoras da motivação dos colaboradores e, até, da competitividade das organizações.

As candidaturas que elaborei e submeti à Comissão Europeia e que culminaram na atribuição da Erasmus University Charter (EUC), tipologia Extended Erasmus University Charter (Standard Charter Student Placements, 263465-IC-1-2013-1-PT-ERASMUS-EUCX-1 (anexo n.º 1), em 2013, da Carta Erasmus para o Ensino Superior 2014-2020 (Erasmus Charter for Higher Education) 263465-EPP-1-2014-1-PT-EPPKA3-ECHE (anexo n.º 2), em 2014, assim como o subsequente desenvolvimento dos projetos PROALV e Erasmus+ são, no entanto, prova da dinâmica do gabinete, como também da pertinência das suas iniciativas.

Estas candidaturas revestiram-se de elevada complexidade em virtude da equipa do gabinete se reduzir à minha pessoa, mas também à minha inexperiência na gestão de programas de mobilidade, que me obrigou a conhecer o estado da arte, assim como a marcar presença em diversos eventos, promovidos por IES e pela Agência Nacional, relacionados com a temática em apreço, noticiadas como o demonstra a figura 5.



Figura 5: Notícia "Sessões de esclarecimento sobre a Carta Erasmus para o Ensino Superior"
 Fonte: Agência Nacional Erasmus

Num curto espaço de tempo elaborei duas candidaturas a Cartas Universitárias Erasmus, relativas a dois programas europeus de mobilidade, o PROAVL e o Erasmus+, em que, para além dos aspetos administrativos das candidaturas, tive que identificar evidências do envolvimento e do compromisso da instituição nas questões da internacionalização, que materializei na construção de uma Declaração de Política Erasmus - estratégia global (anexo n.º 3). Este documento estratégico e político, que desenhei, pretendeu estabelecer uma linha orientadora a médio e longo prazo no contexto da internacionalização e do programa Erasmus, em particular, definindo objetivos, metas e procedimentos, assim como indo ao encontro do preconizado pelas opções políticas emanadas pela União Europeia. O mesmo foi, depois, sujeito a análise e negociação nos órgãos de gestão e científico-pedagógicos da Escola. O desejável seria, no entanto, uma construção participada deste documento orientador, o que pressupunha um modelo de gestão mais comprometido com a participação dos diferentes órgãos.

Outros êxitos foram igualmente alcançados no contexto das relações estabelecidas com a comunidade nacional e internacional, na cooperação com instituições de ensino e saúde, com a finalidade do desenvolvimento de atividades de ensino, investigação e de extensão cultural. Nesse sentido e com base no referido documento, preocupei-me em definir as instituições que se enquadravam na nossa estratégia, com interesses comuns nas áreas da formação, da investigação e da mobilidade, ouvindo e tendo em conta os interesses dos atores envolvidos nestas dimensões: parceiros, órgãos de gestão, docentes, não docentes e discentes.

Particpei na elaboração de um modelo de acordo de colaboração com essas instituições, prestadoras de cuidados de saúde, públicas e privadas, como o CHUO – Centro Hospitalar Universitário de Ourense e o Centro Médico El Carmen, prevendo a possibilidade e abertura à participação em programas de mobilidade, neste caso Erasmus+, evidenciada na cláusula 10.ª do documento (anexo n.º 4).

No que concerne aos acordos interinstitucionais com IES, assumi todo o complexo processo, mas, ao mesmo tempo, enriquecedor para a minha prática profissional, caracterizado pelos contactos iniciais com os parceiros, passando pela discussão dos termos do acordo, donde sobressaem a quantidade de mobilidades previstas nas diversas modalidades e sua calendarização, a definição dos níveis mínimos de proficiência linguística dos participantes, a equiparação dos sistemas de classificação

das IES e transcrição de notas e outros assuntos relativos à logística associada ao acolhimento dos participantes (seguros, visa, alojamento), terminando em visitas presenciais junto dos parceiros e celebração formal dos acordos. Destaco a Universidad Católica de Valencia – Espanha e a Pope John Paul II State School of Higher Education, na Polónia, como contextos onde a interação se revelou mais ativa.

Em virtude de a frequência de estudantes de nacionalidade espanhola ser uma característica distintiva da nossa Escola, primeira evidência da sua internacionalização, o serviço de Ingresso atende a essa circunstância. Nesta dimensão, colaborei com estes serviços na organização de visitas a instituições de ensino secundário na Galícia, assim como presenças em feiras vocacionais, com o objetivo de disseminar a nossa oferta formativa a esse universo de estudantes. O domínio das línguas castelhana e galega tornou-se um ponto fundamental para a transmissão da mensagem de forma clara.

A mudança para uma entidade instituidora como a CVP que se afirma como uma organização de cariz assistencial e internacional, cuja tradição e cultura organizacionais são assaz hierarquizadas (tutela do Ministério da Defesa e da *Internacional Red Cross*) imprimiu uma alteração de racionalidade na gestão da instituição e respetivas unidades e serviços, estendida, naturalmente, às áreas de atuação do GMCI.

Assim, todo o trabalho que desenvolvi no GMCI passou a ser fortemente regulado quer através dos novos estatutos da Escola, quer pelo também novo Conselho para a Avaliação da Qualidade, onde surjo como gestor do processo MP 10 - Internacionalização, mantendo a observância regular da Agência Nacional Erasmus+ Educação e Formação, através da aplicação *Mobility Tool* e auditorias sistemáticas, como também da Comissão Europeia, prática que tem garantido o êxito do programa, que se conhece como um dos mais participados e populares da Europa e que ultrapassou os limites do gabinete para a organização, para a própria comunidade educativa, repercutindo-se numa gíria dominante e daí para os parceiros locais e internacionais, sejam IES ou unidades prestadoras de cuidados de saúde, pela máxima eficácia que garante. A regulação externa passa assim a ser acompanhada por uma correspondente regulação interna fruto, sobretudo, da mecanização de procedimentos importados das escolas congéneres da CVP, disseminados pelos elementos que compunham a comissão instaladora e que lideraram todo o processo de transição, promovendo uma nova cultura de escola e de trabalho.

Relativamente ainda à minha ação dentro do GMCI, evidencio o trabalho desenvolvido na dimensão linguística, ao nível da promoção e certificação do Português Língua Estrangeira (PLE), quando decidi, em 2018, contactar a Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa para constituir, na Escola, um Local para Aplicação e Promoção de Exames (LAPE) (https://oxb.pt/www/clientes/ESEnfChaves_CAPLE/default.asp), do qual sou coordenador, através de protocolo específico estabelecido com o Centro de Avaliação e Certificação de Português Língua Estrangeira (CAPLE) (<https://caple.letras.ulisboa.pt/pagina/1/caple>).

Para cumprir as atribuições e objetivos protocolados, para além do toda a dinâmica logística e organizacional, constituí uma bolsa de examinadores externos, todos com formação específica pós-graduada em PLE, equipa responsável pela aplicação dos exames nas distintas componentes, em três diferentes épocas do ano (maio, julho e novembro). Na componente da Produção e Interação Oraís (PIO), os examinadores são responsáveis pela sua aplicação e avaliação.

A criação desta unidade, LAPE 4044, tentou responder a uma exigência de um nível de proficiência linguística em Português ao nível do C1, do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, colocada aos diplomados de nacionalidade estrangeira do Curso de Licenciatura em Enfermagem, pela Ordem dos Enfermeiros.

Desde a sua criação, o LAPE não limitou a sua atividade à comunidade estudantil. Também promoveu a aplicação de exames nos níveis A2, B2 e C1, atingindo um total de 121 candidatos, de 8 nacionalidades diferentes, tais como: espanhola, russa, ucraniana, moldava, romena, venezuelana, chinesa e marfinense, que procuravam, maioritariamente, a obtenção da nacionalidade.

Acrescento que o Português está presente como uma unidade curricular de primeiro ano e primeiro semestre do plano de estudos do Curso de Licenciatura em Enfermagem (<https://esecvpaltotamega.pt/pt/cursos/curso.php?idcurso=1>), sendo eu o regente, compreendida como estratégia de integração dos estudantes de nacionalidade espanhola que tenta dotá-los de competências básicas na nossa língua, para aplicabilidade diária em contexto social e de aprendizagem, teórica e prática, em ensinamentos clínicos. Apesar de ter sido criado em cima de um problema, a sua implementação obedeceu não só aos estatutos da FLUL, como também do CAPLE e a sua ação obedece a um conjunto de regras cuja aceitação e vinculação se pressupõe, que garante a seriedade e uniformização do processo de aplicação e certificação em PLE,

comuns aos LAPE a funcionar em Portugal e no estrangeiro. É precisamente a mecanização deste processo que garante a sua viabilidade e seriedade. Afigura-se, esta unidade, como mais um exemplo da interpretação burocrática das instituições.

Em simultâneo, estabeleci um acordo de colaboração com o Agrupamento de Escolas Fernão de Magalhães de Chaves, para proporcionar cursos de formação em PLE, nível A2 e B2, em horário pós-laboral, aos nossos estudantes espanhóis.

No marco dos programas de mobilidade (PROALV e Erasmus+), a componente linguística tem importância capital para a qualidade e quantidade das mobilidades. Aqui, denotei um constrangimento que se revelou complexo, de difícil resolução e que se reflete na execução das mobilidades, uma vez que os participantes (estudantes e *staff*), na modalidade *outgoing*, veem muito limitadas as opções de destino pela insuficiente proficiência em outras línguas estrangeiras, mormente, no inglês, língua de trabalho do programa. Assim, compreende-se que a Espanha surja como destino privilegiado das mobilidades, como constataremos adiante. Da mesma forma, essa limitação existe também no acolhimento de estudantes e *staff* na modalidade *incoming*, uma vez que, por um lado, no nosso catálogo de cursos, a presença de unidades curriculares com possibilidade de serem lecionadas em língua inglesa é insignificante, por outro, nos contextos de ensino clínico, se torna difícil encontrar tutores com proficiência em língua inglesa.

Na tentativa de mitigar este problema, estabeleci contactos com o Centro de Emprego e Formação Profissional (IEFP), do Alto Tâmega, acordando a dinamização de cursos de línguas, inglesa e espanhola, destinados a toda a comunidade académica,

No âmbito do programa Erasmus+, a Comissão Europeia contratou um serviço *online* de apoio linguístico (Online Linguistic Support – OLS) destinado aos participantes em atividades de mobilidade de longa duração, que usem o Inglês, Francês, Alemão, Italiano, Espanhol ou Holandês e que consiste num teste de avaliação da competência linguística do estudante, antes do início da mobilidade; um curso de língua, no início da mobilidade; e um teste de avaliação da competência linguística, no fim da mobilidade. A minha função dentro deste processo é proceder à inscrição dos participantes elegíveis e monitorizar o bom uso desta ferramenta. Verifiquei, como constrangimento, que o uso desta ferramenta é, em certa medida, desvalorizado pelos participantes, pois o seu objetivo principal é académico, sendo a obrigatoriedade da

realização dos dois testes compulsória para o encerramento do processo de mobilidade individual.

Relativamente à gestão/execução dos projetos de mobilidade, que ocupa a centralidade do meu conteúdo funcional dentro do GMCI, transposta para este relatório reflexivo, reportada ao período entre 2013 e 2018, a minha intervenção assentou num processo normalizado e paulatinamente desenvolvido, tendo início na atribuição da Carta Erasmus para o Ensino Superior à ESECVP-Alto Tâmega. Também aqui, o cumprimento estrito do normalizado (como prazos, upload de documentação) aclarado em guias, planos ou orientações é condição para a atribuição/renovação de uma Carta Erasmus e dos projetos de mobilidade.

Dirigi, depois, a cada ano, uma candidatura à Agência Nacional Erasmus, à medida KA1 – mobilidade individual para aprendizagem, sustentada na manifestação de preferências de estudantes e *staff* que ocorre no âmbito das sessões de esclarecimento, direcionadas a toda a comunidade educativa, que dinamizei com o propósito de relembrar prazos, procedimentos, condições, critérios, bolsas e respetivos valores, resultados, sessões, por vezes, participadas por um interlocutor convidado da própria Agência Nacional. Cito, a título de exemplo, a primeira sessão em que estive presente, em representação da agência, o Dr. Carlos Santos, noutra sessão, o Dr. Gustavo Alva-Rosa, virtualmente.

Aprovada a candidatura, com a atribuição de um número determinado de mobilidades e o respetivo financiamento para as desenvolver, promovi todos os aspetos administrativos do projeto que vão da aceitação formal à assinatura do contrato financeiro entre a Agência Nacional e a ESECVP-Alto Tâmega.

Oportunamente e consultada a coordenadora do Curso de Licenciatura em Enfermagem, defini os períodos possíveis de mobilidade dentro do calendário escolar e plano de estudos do quarto ano, que coincidem, genericamente, com os períodos compreendidos entre novembro e março e entre março e julho. A priorização dos alunos de quarto ano no acesso à mobilidade reflete a dificuldade de, no respetivo plano de estudos, identificar uma unidade curricular que corresponda, em número de horas, aos períodos mínimos possíveis para mobilizar. No entanto, pode, *a posteriori*, resultar como uma mais valia, pois permite ao estudante estabelecer contactos com potenciais empregadores.

Partindo deste pressuposto, agilizei, através de edital, a abertura de candidaturas para mobilidade de estudantes para Estágios (SMP), para o ano letivo correspondente, em sintonia com o Conselho de Direção, divulgando-a no site oficial da ESECVP-Alto Tâmega(<https://esecvpaltotamega.pt/backoffice/assets/pdf/bannerprincipal/Guia%20candidatura%20erasmus%20smp.pdf>), com toda a documentação de suporte (guia de candidatura e formulários). O mesmo procedimento se aplicou ao *staff*, embora com maior flexibilidade relativa os períodos de mobilidade ao longo do ciclo vital do projeto.

Após instrução dos processos pelos candidatos, percecionei dificuldades de envolvimento do *staff* nas atividades de mobilidade, situação verificável nos resultados de execução de alguns projetos que ficaram aquém do previsto. O excesso de trabalho, a vida pessoal incompatível com as deslocações, a falta de proficiência na língua de trabalho, a resistência à mudança foram causas frequentemente apontadas para justificar esta fraca participação. Confrontado com esta realidade, sugeri ao Conselho de Direção a valorização da participação em atividades de mobilidade na avaliação de desempenho do pessoal docente e não docente, que foi bem acolhida. A aposta na dinamização de cursos de línguas, assim como o acompanhamento mais próximo, no que diz respeito às questões logísticas e administrativas, foram estratégias igualmente instituídas.

No intuito de assegurar a transparência, equidade e rigor dos procedimentos administrativos e financeiros, cumprindo com as boas práticas assumidas perante a Agência Nacional, defini um conjunto de critérios que transpus para o processo de seriação dos candidatos estudantes e *staff*. Relativamente aos estudantes, priorizei: possuir carta de aceitação da instituição de acolhimento (quando aplicável); o país de acolhimento ser diferente do da nacionalidade do candidato; o tempo de participação em programas de mobilidade; o mérito académico / análise curricular; proficiência da língua (idioma) do país de acolhimento; dificuldades económicas devidamente comprovadas. No que diz respeito ao *staff* em missões de ensino, defini: inclusão da missão de ensino no plano estratégico do desenvolvimento do ciclo de estudos; integração da missão de ensino no âmbito de projetos em desenvolvimento; desenvolvimento de novas parcerias identificadas com a estratégia de internacionalização da instituição; preparação e/ou acompanhamento da mobilidade de estudantes; menor número de participações anteriores no programa com subvenção para mobilidade. Quanto ao *staff* em formação, adotei: inclusão da formação no plano de

atividades da Instituição; integração da formação no âmbito de projetos em desenvolvimento; desenvolvimento de novas parcerias identificadas com a estratégia de internacionalização da instituição; preparação e/ou acompanhamento da mobilidade de estudantes; menor número de participações anteriores no programa com subvenção para mobilidade. Este procedimento, sendo uma imposição do programa, não constituiu uma preocupação ao nível da gestão da Escola, no período temporal dos projetos em análise, confirmando um modelo organizacional pautado pela imprevisibilidade, imprevisto e desarticulação de interesses.

Realizada a seriação, cumprindo escrupulosamente os critérios referidos, antes do início das mobilidades, organizei reuniões gerais e individuais de preparação dirigidas aos participantes, onde foram abordadas as disposições administrativas, contratuais, académicas, logísticas, culturais e linguísticas. No que concerne às questões administrativas e académicas, os participantes foram informados dos seus direitos e deveres, do cumprimento do acordo de aprendizagem/formação e de subvenção e do reconhecimento académico/profissional. Verifiquei as competências linguísticas dos participantes recorrendo, quando aplicável, ao uso da OLS. Os participantes foram, ainda, aconselhados a investir na sua proficiência linguística, como ferramenta indispensável. Distribuí informação relevante relativa aos principais aspetos culturais e históricos (eventos, agenda cultural) do país, regiões e cidades de destino, assim como, sobre as questões relacionadas com transportes, alojamento e custo de vida. Quanto à prevenção de riscos, reforcei a importância das questões dos seguros (saúde, acidentes de trabalho e responsabilidade civil), informei sobre os serviços de saúde de referência, assim como, o número europeu de emergência. Sempre me disponibilizei para ser contactado em situações anómalas que pudessem surgir aos participantes relacionadas com o seu bem-estar e segurança.

Relativamente às mobilidades *incoming*, apesar de um número pouco significativo de participantes, que entendo ser o reflexo da localização geográfica da Escola (norte interior de Portugal) ou até da dimensão e visibilidade reduzidas da ESECVP-Alto Tâmega, disponibilizei um acompanhamento personalizado que se estendeu a aspetos como o alojamento, alimentação, transportes, plano de formação e atividades culturais. Parte desta informação, por exemplo, relativa ao alojamento e transportes, fi-la chegar aos interessados antes do período de mobilidade, com o objetivo de proporcionar uma estadia de excelência. A título de exemplo, refiro o

acolhimento de dois participantes em mobilidade de pessoal para formação (STT), oriundos da IES parceira Pope John Paul II State School of Higher Education - Biala Podlaska, Polónia, das áreas de gestão de projetos e TIC.



Figura 6: Visita à Eurocidade Chaves-Verín
Fonte: Arquivo ESECVP-Alto Tâmega

A gestão das mobilidades foi assegurada através de uma plataforma digital, *MobilityTool*, ([Login \(europa.eu\)](http://Login(europa.eu))), disponibilizada às IES com o objetivo de facilitar o registo de toda a informação relativa aos participantes, instituições de envio e destino, componente financeira e para submissão de relatórios. Apresentou-se facilitadora de processos, normalizadora de procedimentos, com uma forte supervisão hierárquica a nível macro (Comissão Europeia). Enquanto coordenador do GMCI, a tarefa de interagir e alimentar este sistema foi da minha responsabilidade, que, ao consolidar informação, facilitou o próprio funcionamento dos Serviços Académicos na questão do registo das atividades de mobilidade, no suplemento ao diploma. Outra dimensão facilitada foi a da disponibilidade e acessibilidade da informação atualizada e em tempo real, que me permitiu apresentar os dados que analiso, relativos os projetos em análise.

1.2. Programa PROALV

No encadeamento de sucessivos debates, reuniões e negociações, são aprovadas as bases para a construção do programa comunitário (Erasmus) em matéria de

mobilidade dos estudantes pelos, então, doze ministros da educação dos Estados-Membros, com a Decisão de 15 de junho de 1987. Conforme o seu artigo primeiro:

A presente decisão estabelece o programa de ação comunitário em matéria de mobilidade dos estudantes (ERASMUS), destinado a aumentar de forma significativa tal mobilidade na Comunidade e a promover uma cooperação mais estreita entre as universidades” (ERASMUS)(87/327/CEE, art.º 1º).

Deve o seu nome ao filósofo holandês Erasmo de Roterdão (em neerlandês, Erasmus), que viveu e trabalhou em vários locais da Europa. Corresponde ainda ao acrónimo E.R.A.S.M.U.S. que se traduz por *European Region Action Scheme for the Mobility of University Students* (Esquema de Ação Regional Europeia para a Mobilidade de Estudantes Universitários).

Estavam lançados os alicerces daquele que viria a ser conhecido como o mais conhecido e popular programa da União Europeia e uma das ferramentas integradoras de maior sucesso para as novas gerações (Cunha & Santos, 2017:20), embora a proposta não tivesse recolhido, inicialmente, o entusiasmo e apoio de todos.

O seu objetivo principal ia bem mais além do âmbito da educação, “pois pretendia-se que este servisse como um instrumento para estimular o processo de integração europeia, ou seja, para fortalecer a própria integração entre os europeus, que deveriam reconhecer uma herança cultural e valores comuns partilhados pelos países europeus” (Cunha e Santos, 2017:38).

Em 2006, o Parlamento Europeu e Conselho estabelecem o Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida pela Decisão n.º 1720/2006/CE do, de 15 de novembro. Nos artigos 1.º e 2.º estipulam-se como objetivos do programa:

contribuir, através da aprendizagem ao longo da vida, para o desenvolvimento da União Europeia enquanto sociedade avançada baseada no conhecimento, caracterizada por um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos e uma maior coesão social, assegurando ao mesmo tempo a proteção adequada do ambiente para as gerações futuras (Decisão n.º 1720/2006/CE).

Mais exatamente, o programa destina-se a promover os intercâmbios, a cooperação e a mobilidade entre os sistemas de ensino e de formação na União Europeia, a fim de que estes passem a constituir uma referência mundial de qualidade.

Entre 2007 e 2013, a Agência Nacional

recebeu um total de 17.892 candidaturas no âmbito do Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida (PALV) para os diferentes subprogramas: Ensino Escolar (Comenius), Ensino e Formação Profissional (Leonardo da Vinci), Ensino Superior (Erasmus) e Educação de Adultos (Grundtvig). (Agência Nacional Erasmus+ Educação e Formação, 2017:9).

No ensino superior, concretamente, “mais de 41 mil estudantes portugueses beneficiaram de um período de estudos ou de estágio ao abrigo do programa setorial Erasmus, e quase 7 mil docentes e não docentes realizaram uma mobilidade para um período de ensino ou de formação noutra país europeu” (Agência Nacional Erasmus+ Educação e Formação, 2017:9).

Assim, desenvolvi o primeiro projeto de mobilidade no âmbito do programa PROALV, subprograma Erasmus, no ano de 2013, último ano de vigência do programa, que pressupôs a atribuição prévia da Erasmus University Charter (EUC), tipologia Extended Erasmus University Charter.

Ouvido o Conselho de Direção e a Coordenação do Curso, optei por direcioná-lo para os estudantes do Curso de Licenciatura em Enfermagem, no âmbito das unidades curriculares de “Ensino Clínico VIII – Cuidados Diferenciados”, 14,5 ECTS, e da unidade “Estágio de Administração de Serviços de Enfermagem”, 7 ECTS, que totalizaram 21 ECTS, ambas de 4º ano, em contexto hospitalar – cuidados diferenciados, decisão política consentânea com a estratégia da Escola de promoção da empregabilidade aos seus estudantes finalistas. Estas decisões também se revelaram potenciadoras de oportunidades de imersão num contexto intensivo da prática, próximo da realidade profissional e do provável empregador.

Participaram, neste projeto, como se deduz pelo quadro em baixo, dois estudantes, na modalidade SMP (*Student Mobility of Placement*), mobilidade para estágios, com a duração de 3 meses, concretamente, entre abril e julho de 2014. Como também se deduz, ninguém mobilizou na modalidade SMS (*Student Mobility for Studies*), para estudos, tal como não houve candidatos de *staff* em STA (*Staff Mobility*

of *Teaching Assignment*), em missões de ensino, nem em STT (*Staff Mobility for Training*), para formação. Convém ainda apontar que a instituição também não recebeu aprendentes ou *staff*, na modalidade *outcoming*.

O quadro informa, ainda, que o projeto apresenta uma taxa de execução muito baixa (13,33%), o que se justifica pelo facto de no convite à candidatura terem sido disponibilizadas 15 vagas de mobilidade e terem sido apenas 2 realizadas.

Quadro 6: Identificação do projeto de mobilidade desenvolvido em 2013

Projeto	Duração	Orçamento		OM	Participantes		% Execução
		Atribuído	Executado		estudantes	staff	
2013-1-PT1-ERA02-16889-PCHAVES02	3m	23,325€	3,548€	500€	2	0	15,2%
TOTAL							

Fonte: Elaboração própria

As instituições de acolhimento situam-se no espaço europeu, nomeadamente, Espanha, no “Centro de Asistencia Sanitária” - CO.SA.GA. (Cooperativa Sanitaria de Galicia), em Ourense, e na “Haute École de Santé Vaud” (HESAV), Lausanne - Suíça.

Os dois estudantes são nacionais portugueses e, como podemos perceber, representam ambos os géneros. Veja-se o gráfico.

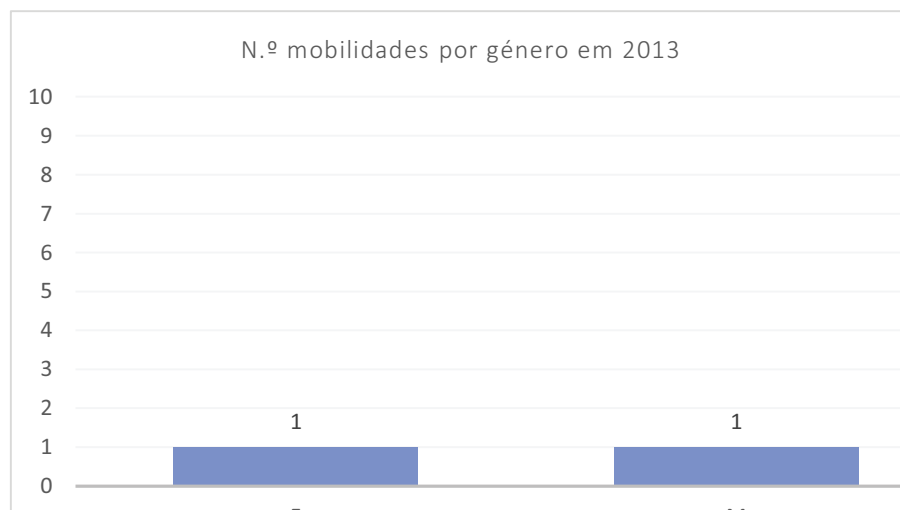


Gráfico 1: N.º de mobilidades por género em 2013

Fonte: Elaboração própria

As duas bolsas de mobilidade atribuídas neste ano ascenderam aos 1830 euros, para o destino Suíça, e 1218 euros, para o destino Espanha. No que toca às competências ou impacto da mobilidade individual, como consta do quadro seguinte, estas estendem-se a aspetos como trabalho em equipa, comunicação, resolução de problemas, autoconfiança, pensamento crítico ou sentido de cidadania europeia.

Quadro 7: Avaliação do resultado pessoal do projeto de mobilidade de 2013

Competências	Avaliação do resultado pessoal	
	1-4	100%
Desenvolvi as minhas competências sectoriais ou específicas de uma determinada área	3	75%
Melhorei a minha capacidade de trabalhar em equipa	3,5	87,5%
Melhorei a minha capacidade de comunicar	4	100%
Capacitei-me para me adaptar a novas situações e de agir em conformidade	4	100%
Melhorei as minhas competências analíticas e de resolução de problemas	3	75%
Melhorei as minhas competências de planeamento e de organização	2,5	62,5%
Melhorei a minha capacidade de tomar decisões	3	75%
Tornei-me mais confiante e autossuficiente	3,5	87,5%
Melhorei o meu potencial de inovação e as minhas competências empreendedoras	3	75%
Melhorei as minhas competências ao nível do pensamento crítico	3,5	87,5%
Melhorei as minhas competências informáticas/digitais	3	75%
Capacitei-me para interagir e trabalhar com pessoas de diferentes percursos de vida e culturas	3,5	87,5%
Melhorei o meu conhecimento sobre a cultura, sociedade e economia do país de acolhimento	4	100%
Desenvolvi um sentido de cidadania europeia, ganhando perspetivas de dimensão europeia que transcendem o horizonte nacional	4	100%

Fonte: Elaboração própria

Os dados recolhidos e sistematizados resultam da análise que realizei dos relatórios intercalar e final do projeto executado.

Nesta fase inicial de implementação de projetos de mobilidade, o valor atribuído à rubrica *Organization Mobility* (OM) foi alocado para a visibilidade do projeto de internacionalização da escola, ainda que não tenha sido atribuída autonomia de gestão da verba ao gabinete, comprovando algum carácter ambíguo e inconsistente das opções de gestão.

Entendo que a baixa participação e execução de mobilidades, que os gráficos ilustraram, poderá resultar, por um lado, da minha falta de experiência, sendo este o primeiro ano que dinamizo e acompanho projetos desta natureza, por outro, da cultura internacional debilmente instituída, da divulgação insuficiente do programa, da não valorização destas iniciativas no desenvolvimento curricular, questões sobre as quais me debrucei, no sentido de, nos próximos anos, incrementar não só os índices de participação, mas também do reconhecimento, por parte da comunidade educativa, da importância e mais-valia deste tipo de experiências.

1.3. Programa Erasmus+

O programa Erasmus+, programa da Comissão Europeia para a educação, a formação, a juventude e o desporto, para o período 2014-2020, sucede ao anterior Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida (2007-2014). Mais corretamente, deixa de ser um subprograma do PROALV, como acontecia desde 2007. É formalmente instituído pelo Regulamento Europeu n.º 1288/2013 do Parlamento Europeu e do Conselho, de 11 de dezembro de 2013.

Tornou-se, efetivamente, no mais conhecido e até popular programa de mobilidade da União Europeia. Hoje é “reconhecido como um dos marcos mais emblemáticos do projeto europeu e como uma das iniciativas político-institucionais que mais tem contribuído à reificação de uma «Europa dos Cidadãos» sem fronteiras” (Leitão & Valente, 2018:20). Aliás, “Entre 2014 e 2018, o Erasmus financiou mais de 100 milhões de euros em Portugal em mobilidade de estudantes e pessoal docente e não docente, e em parcerias estratégicas de IES portuguesas com outras IES europeias” (Vale, Cachinho & Delgado, 2018:13).

Como apontam Leitão e Valente (2018:22)

na transcurso da sua evolução, o ERASMUS transformou profundamente as universidades europeias, estabelecendo entre elas uma densa rede de contactos; permitiu a mobilidade de centenas de milhares de professores, investigadores e alunos independentemente das suas procedências e condições socioeconómicas; fomentou o conhecimento de línguas estrangeiras de uma parte substancial da população europeia e tem dado, como sublinha García Pietro (2013), um sentido mais concreto e tangível ao conceito de «integração europeia» tão frequentemente etéreo e por vezes ainda longínquo da realidade quotidiana de muitos cidadãos europeus.

Posto isto, o programa e a própria universidade contribuem para a construção de uma identidade europeia e para a internacionalização do sistema de Ensino Superior (Cunha & Santos, 2017). Propõe-se, concretamente, responder a múltiplos desafios como

Promover o desenvolvimento de uma Europa do conhecimento, a todos os níveis da educação e formação;

Contribuir para alcançar os objetivos de crescimento inteligente, sustentável e inclusivo da Estratégia Europa 2020, através do desenvolvimento do ensino pré-escolar, diminuição do abandono escolar, melhoria da formação profissional, aumento do número de licenciados na Europa, e aumento da empregabilidade de jovens e adultos;

Contribuir para a internacionalização e a excelência do ensino e formação na União Europeia, incentivando a criatividade, a inovação e o espírito empreendedor, e promovendo a igualdade, a coesão social e a cidadania ativa (•

[O Programa | Erasmus+ EF \(erasmusmais.pt\)](#)

através das diferentes ações-chave. Para aceder ao conjunto dessas ações, representadas na figura em baixo, e respetivos apoios financeiros, a IES deve formalizar um registo da sua instituição para obter o OID (Organisation ID), um código que identifica a entidade e apresentar candidatura às diferentes ações-chave, destacadas na figura seguinte.

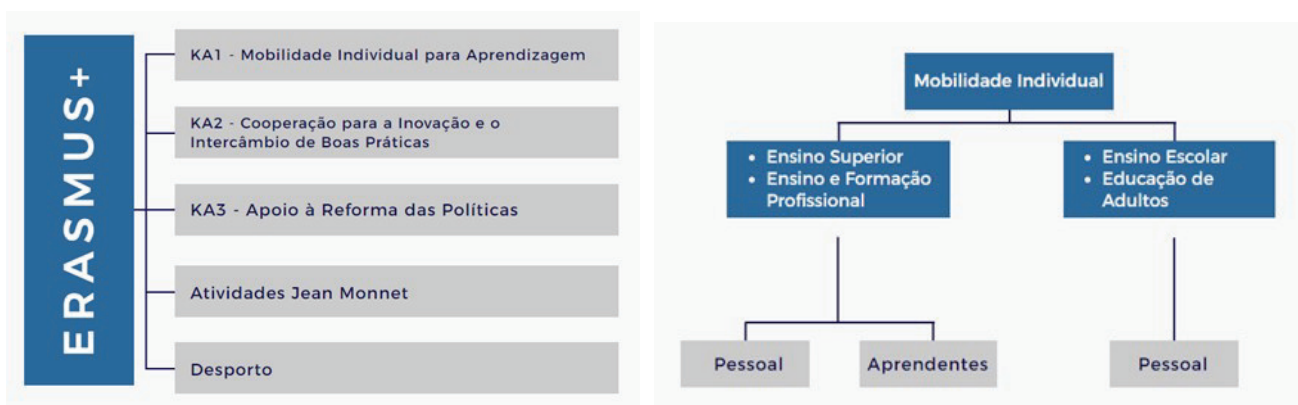


Figura 7: Estrutura do programa Erasmus+

Fonte: Adaptado de: • [O Programa | Erasmus+ EF \(erasmusmais.pt\)](#)

No entanto, todas as instituições de ensino superior que pretendam participar na componente de mobilidade individual de estudantes para estudos (*Student Mobility for Studies* - SMS) ou para estágios (*Student Mobility of Placement* - SMT) ou de *staff* para formação (*Staff Mobility for Training* - SMT) ou em missões de ensino (*Staff Mobility of Teaching Assignment* - STA), no âmbito do Erasmus+, precisam de uma Carta Erasmus para o Ensino Superior (CEES), renovada no *terminus* de cada período de vigência do programa. A ESECVP – Alto Tâmega renovou a sua ECHE – Erasmus Charter for Higher Education (anexo n.º 2) em 2013, para o período 2014/2020.

Nesta secção, pretendo caracterizar as experiências de mobilidade Erasmus+ dos estudantes e *staff* da ESECVP – Alto Tâmega, do Curso de Licenciatura em Enfermagem, nas modalidades *outgoing* e *incoming*, entre os anos 2014/2018.

Os dados recolhidos resultam da minha análise dos relatórios intercalares e finais, submetidos à Agência Nacional Erasmus+, de cada projeto executado e da informação coligida na plataforma de gestão de mobilidades – *Mobility Tool* (MTool) da Comissão Europeia, instrumento que veio acentuar a mecanização, normalização de procedimentos no que toca à gestão dos projetos de mobilidade nas suas vertentes administrativa e financeira.

No ano de 2014, os estudantes desenvolveram o seu projeto de mobilidade ainda no âmbito das unidades curriculares “Ensino Clínico VIII – Cuidados Diferenciados” e “Estágio de Administração de Serviços de Enfermagem. A partir de 2015, as mobilidades foram desenvolvidas no âmbito da unidade curricular “Ensino Clínico - Integração à Vida Profissional II”, 28,5 ECTS, de 4º ano. Realizaram períodos de mobilidade para estágios, SMP (*Student Mobility of Placement*), em duas fases distintas (de novembro a março e de março a julho). O *staff*, constituído por docentes e não docentes, mobilizou em SMT (*Staff Mobility for Training*), ou seja, em formação.

A mudança assinalada nas unidades curriculares escolhidas para a realização das mobilidades, a partir do projeto de 2015, vai ao encontro da última alteração ao plano de estudos do Curso de Licenciatura de Enfermagem, tendo “como fundamento melhorar a organização das atividades letivas e não modifica os objetivos do ciclo de estudos nem as áreas científicas nele contidas” (Aviso n.º 2544/2013 de 20 de fevereiro de 2013 da Associação Promotora do Ensino de Enfermagem em Chaves, 2013), alteração que se revelou profícua e facilitadora, ao nível da gestão das mobilidades, ao concentrar o período de mobilidade numa só unidade curricular com mais horas de contacto. Para o estudante, entendo que trouxe vantagens como o aprofundamento da experiência de mobilidade, do significado das aprendizagens, bem como de um entrosamento social e cultural, linguístico mais consistente.

No quinquénio 2014/2018 desenvolvi cinco projetos de mobilidade *outgoing* em SMP, identificados no quadro em baixo.

Quadro 8: Identificação dos projetos de mobilidade de 2014 a 2018

Projetos	Identificação global						
	Duração	Orçamento		OS	Participantes		Execução
		Atribuído	Executado		estudantes	staff	
2014-1-PT01-KA103-000133	16m	31.780,00 €	27.950,00 €	4.900,00€	26	2	87,95%
2015-1-PT01-KA103-012580	16m	14.546,00 €	12.566,00 €	2.450,00€	17	0	86,39%
2016-1-PT01-KA103-022292	16m	26.541,00 €	26.371,00 €	5.950,00€	15	2	99,36%
2017-1-PT01-KA103-035420	16m	37.887,00 €	34.347,00 €	7.350,00 €	20	0	90,66%
2018-1-PT01-KA103-046848	16m	27.281,00 €	26.891,00 €	5.950,00€	13	2	98,57%
TOTAL	80m	138.035,00€	128.125,00€	26.600,00€	91	6	92,58%

Fonte: Elaboração própria

O conjunto de projetos perseguia objetivos como promover a mobilidade de estudantes para estágios e de pessoal docente e não docente para missões de ensino e formação; proporcionar aos participantes conhecimento de novas culturas, métodos de trabalho e tecnologias; promover capacidade de adaptação, flexibilidade, autonomia, iniciativa e espírito empreendedor; alargar e enriquecer o conteúdo da oferta formativa; proporcionar aos participantes oportunidades de valorização pessoal e profissional, através do intercâmbio de conhecimentos, de experiências e boas práticas relevantes para o desempenho das suas funções; aprofundar a relação entre a Universidade e o mercado de trabalho, criando oportunidades de empregabilidade futura; consolidar e desenvolver as ligações para futuros projetos de cooperação; contribuir para a construção de uma Europa cada vez mais global e unida, objetivos informados na política de internacionalização da Escola, nas recomendações do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior e na *Modernization Agenda of Higher Education*.

Do número total de estudantes em mobilidade (91), identifiquei a prevalência da mobilidade para estágios (SMP - *Student Mobility of Placement*), justificada pela oportunidade de contacto com contextos diversificados de aprendizagem e pelos objetivos da empregabilidade.

Em estudos (SMS - *Student Mobility for Studies*), não registei participantes. Observo ainda que, ao longo do quinquénio 14/18, se foi sentido um ligeiro decréscimo, à exceção do ano de 2017, em que foram realizadas 20 mobilidades, como se pode constatar no gráfico 2, em baixo.

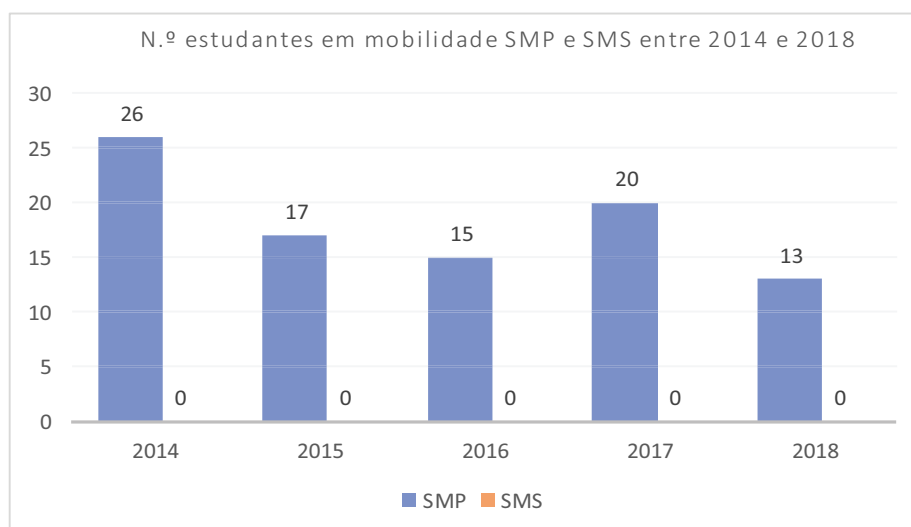


Gráfico 2: N.º de estudantes em mobilidade SMP e SMS entre 2014 e 2018
Fonte: Elaboração própria

Explico a ausência de participantes na modalidade para estudos com a disparidade dos planos de estudos dos Cursos de Licenciatura de Enfermagem dos países do programa, para além da fraca proficiência em língua inglesa, que inviabiliza a qualidade das aprendizagens, logo da mobilidade.

Dos 91 alunos em mobilidade SMP, apenas 76 foram financiados. Como se depreende, os restantes 25 mobilizaram com bolsa zero, como se observa no gráfico 3.

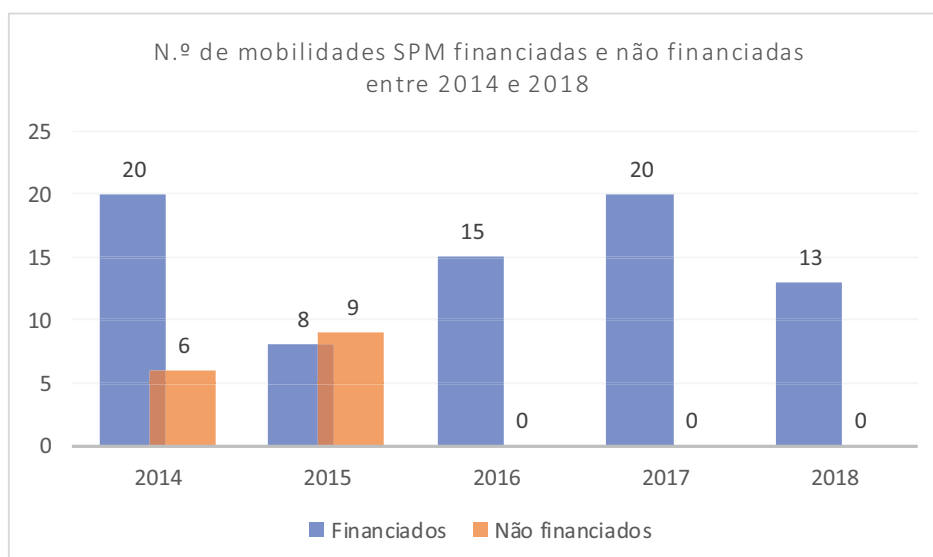


Gráfico 3: N.º de mobilidades SMP financiadas e não financiadas entre 2014 e 2018
Fonte: Elaboração própria

A participação dos estudantes com bolsa zero, no meu entender, é fruto de um investimento do GMCI na promoção do programa e do conseqüente reconhecimento por

parte dos alunos dessas experiências na vida pessoal e profissional, bem como de um entendimento claro da natureza da bolsa que é oferecida aos estudantes, de mobilidade e não de subsistência. Outra leitura que faço é que a questão financeira não pesou, nestes casos, na decisão de participar neste tipo de iniciativas, refletindo também a situação socioeconómica dos estudantes da ESECVP-Alto Tâmega.

A Espanha surge como destino escolhido pelos estudantes mobilizados. Estes são acolhidos em unidades prestadoras de cuidados de saúde e instituições de ensino superior distribuídas pelas comunidades autónomas da Galiza, Madrid, Comunidade Valenciana, Andaluzia e Baleares, com as quais estabeleci protocolos de colaboração. Este país, enquanto destino privilegiado do programa, pode sugerir, segundo entendo e como já referi noutros momentos, a dificuldade no domínio de outras línguas, bem como a proximidade linguística dos participantes com a do país de acolhimento, o castelhano. Em participantes de nacionalidade espanhola, trata-se da sua língua materna.

Em sintonia com a tipologia de estudantes que frequentam a ESECVP – Alto Tâmega, uma expressiva maioria é do género feminino, 68,1%. 31,8% são do género masculino. No gráfico em baixo vemos essa distribuição, de acordo com os consecutivos anos dos projetos.

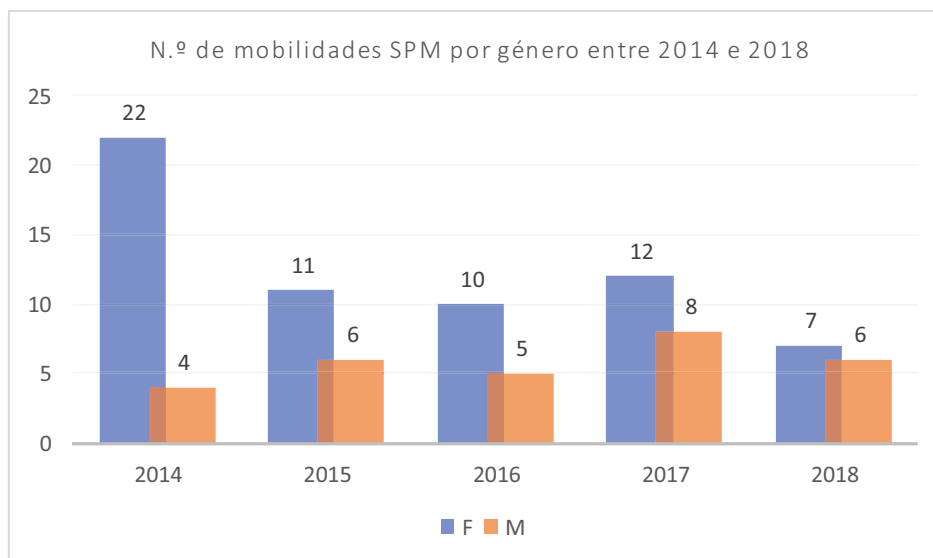


Gráfico 4: N.º de mobilidades SMP por género entre 2014 e 2018
Fonte: Elaboração própria

No relatório que são solicitados a preencher, finalizada a experiência de mobilidade, os estudantes enunciaram como principais *outcomes* ou competências a capacidade de se adaptarem a novas situações, a capacidade de tomarem decisões, o aumento da autoconfiança e reconhecimento das suas competências, capacidades e

fraquezas, destacadas no quadro em baixo. Menos valorada surge um dos objetivos maiores do programa Erasmus+, o sentimento/assunção da cidadania europeia, reconhecida apenas por 66.592%.

Quadro 9: Competências desenvolvidas nas mobilidades SPM entre 2014 e 2018

Competências	Mobilidades SPM %					
	2014	2015	2016	2017	2018	Média%
Sou mais capaz de me adaptar e agir em novas situações	96.15%	100%	100%	95%	92.31%	96.692%
Sou mais capaz de colaborar com pessoas com outras origens e culturas	88.46%	88.24%	93.33%	90%	84.62%	88.93%
Sou mais capaz de tomar decisões	88.46%	100%	100%	100%	92.31%	96.154%
Sou mais capaz de pensar e analisar de forma crítica a informação	92.31%	100%	93.33%	95%	84.62%	93.052%
Estou mais consciente de conceitos sociais e políticos como a democracia, justiça, igualdade, cidadania e direitos civis	69.23%	76.47%	86.67%	75%	69.23%	75.32%
Sinto-me mais confiante e consciente das minhas capacidades	96.15%	100%	100%	100%	100%	99.23%
Interesso-me mais por assuntos europeus	73.08%	64.71%	80%	75%	61.54%	70.866%
Estou mais interessado em saber o que acontece no mundo	84.62%	94.12%	86.67%	90%	69.23%	84.928%
Estou mais aberto e disponível para novos desafios	88.46%	94.12%	93.33%	100%	84.62%	92.106%
Sou mais tolerante em relação aos valores e comportamentos dos outros	80.77%	88.24%	86.67%	100%	92.31%	89.598%
Sinto-me mais europeu	57.69%	47.06%	86.67%	80%	61.54%	66.592%
Melhorei as minhas competências sectoriais e específicas	92.31%	100%	100%	95%	92.31%	95.924%
Tenciono participar mais ativamente na vida social e política da minha comunidade	69.23%	76.47%	73.33%	85%	84.62%	77.73%
Conheço melhor as minhas forças e fraquezas	88.46%	100%	100%	100%	92.31%	96.154%

Fonte: Elaboração própria

Relativamente ao grau de satisfação da experiência de mobilidade, globalmente, os estudantes consideraram a sua experiência bastante satisfatória, o que corresponde a uma média de 95,74 dos estudantes mobilizados, como se pode observar no gráfico 5.

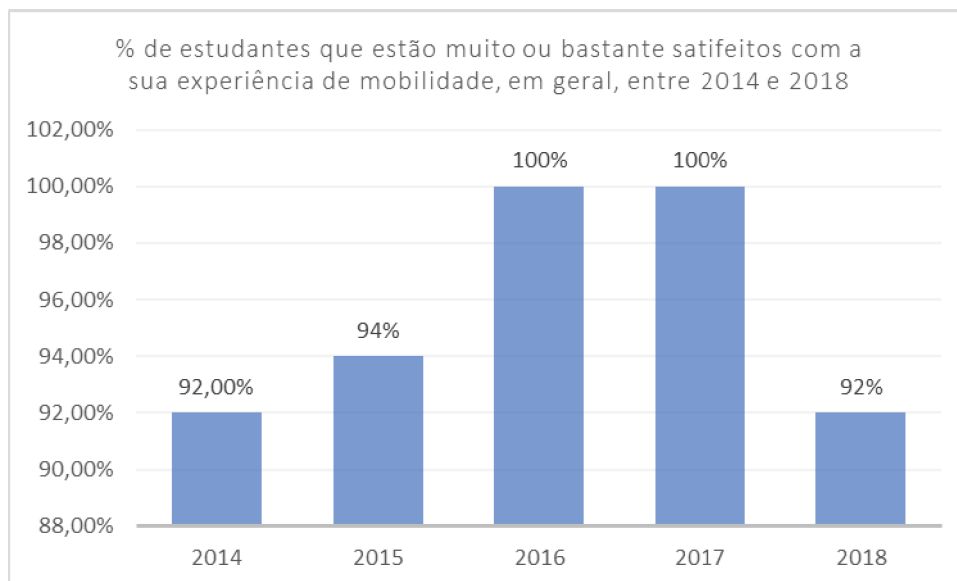


Gráfico 5: % de estudantes muito ou bastante satisfeitos com a sua experiência de mobilidade, em geral, entre 2014 e 2018

Fonte: Elaboração própria

Quanto ao impacto que estas experiências de mobilidade têm nos participantes, destacam-se a alteração/enriquecimento das práticas profissionais; alteração do pensamento e discursos técnicos; o reconhecimento de novas culturas, línguas, tecnologias e métodos de trabalho; uma melhoria da capacidade de adaptação, flexibilidade, autonomia e iniciativa; a capacidade de estabelecer redes de contactos profissionais e canais de comunicação; alargamento de oportunidades de empregabilidade; a implementação de práticas inovadoras nas dimensões pedagógica e científica; a melhoria da proficiência em outras línguas, do potencial de valorização pessoal e profissional.

O impacto dos projetos na instituição torna-se evidente na consolidação da cooperação com os parceiros, na abertura da cooperação interinstitucional a novos horizontes geográficos, culturais e linguísticos; na visibilidade internacional da instituição; no envolvimento transversal dos recursos humanos no processo de cooperação; na implementação de boas práticas ao nível dos procedimentos organizacionais; na agilização dos procedimentos nos processos de mobilidade; na redução das barreiras burocráticas e normativas; na utilização do sistema europeu de transferência de créditos (ECTS) e do suplemento ao diploma; no aumento da participação da comunidade académica em projetos de investigação internacionais.

A nível local/regional, nos *stakeholders* relevantes, onde se enquadram as Câmaras Municipais da Região do Alto Tâmega e Barroso, o impacto é medido através

do reconhecimento da importância e visibilidade que as atividades de mobilidade internacional proporcionam, assim como as vantagens que poderão advir, através da rede de contactos estabelecidos, aplicáveis a diferentes contextos (económico, social e cultural). A Cruz Vermelha Portuguesa, como entidade instituidora, reconheceu os resultados obtidos e projetou-os à sua escala de pendor transnacional. A nível europeu, as organizações hospitalares revelaram a importância das atividades de mobilidade no que concerne à troca de experiências, diferentes abordagens de procedimentos e técnicas, considerando-as de extrema importância para o seu desenvolvimento interno e afirmação na sua área de intervenção. A presença de diversidade cultural e linguística nas organizações e nos indivíduos proporcionou um ambiente inovador e estimulante, refletido na disponibilidade e no incentivo das organizações parceiras em continuar a colaboração em futuros projetos.

Estes resultados, que se prendem, globalmente, com os impactos nos estudantes, na instituição e nos *stakeholders*, permitiram-me, em primeiro lugar, atestar a validade e pertinência destas iniciativas da Comissão Europeia, do envolvimento positivo dos estudantes e do trabalho desenvolvido pelo GMCI, depois perceber a amplitude dos impactos nas suas vidas pessoais e profissionais, bem como aferir pontos fortes e fracos, que me servem de base para corrigir possíveis falhas e ir aperfeiçoando todo o processo. Este exercício de reflexão, que efetuo a cada projeto, é posteriormente partilhado com os órgãos de gestão da Escola, assim como dou conta dele à Agência Nacional, em contexto de relatório final de projeto.

No que toca à mobilidade do *staff*, como se verifica através do gráfico em baixo, registou-se um número muito reduzido de participantes em missões de ensino ou formação, se atendermos ao número de professores internos e externos (15,4%). Se atendermos apenas ao número de professores internos, a percentagem sobe para 66,6%, um valor com mais expressão.

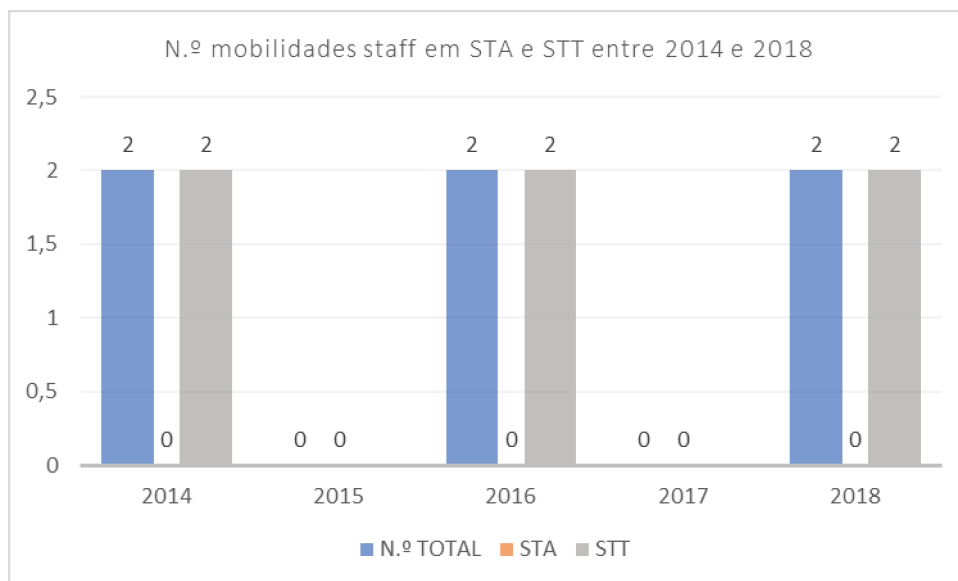


Gráfico 6: N.º de mobilidades *staff* em STA e STT entre 2014 e 2018
 Fonte: Elaboração própria

Estes dados espelham uma dificuldade que é transversal a todos os projetos e que identifiquei como endémica. Requer um esforço continuado, da minha parte, ao nível da delimitação de estratégias que promovam uma participação mais ativa neste tipo de iniciativas. Obtive, finalmente, algum feedback após proposta que dirigi ao Conselho de Direção de inclusão, nos critérios de avaliação de desempenho, da participação neste tipo de projetos.

Como se vê no próximo gráfico, do total das 6 mobilidades do *staff*, 4 representam o género feminino, 2 o género masculino, o que também traduz a proporção relativa ao corpo docente da instituição.

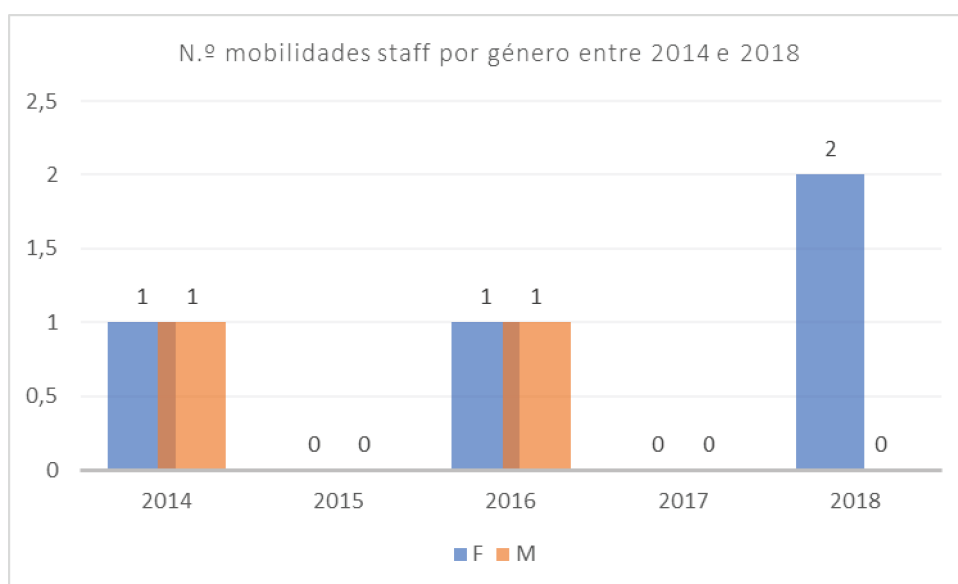


Gráfico 7: N.º de mobilidades *staff* por género entre 2014 e 2018
 Fonte: Elaboração própria

Todas as modalidades foram financiadas, prolongando-se, em média, por 4 a 7 dias, e, relativamente às instituições de acolhimento, privilegiaram-se as sediadas em Espanha, nomeadamente a Universidade Católica de Valência e a Fundação Universitária de Barcelona, distribuídas como se vê no quadro apresentado, com as quais estabeleci, previamente, protocolos de colaboração. Explico a coincidência de destinos (Espanha) das mobilidades de *staff* e estudantes com as mesmas barreiras linguísticas, agora ao nível do pessoal docente e não docente.

Quadro 10: N.º de mobilidades SMP financiadas e não financiadas entre 2014 e 2018

Instituições de acolhimento	2014	2015	2016	2017	2018	TOTAL
FUNDACIO UNIVERSITARIA BALMES UNIVERSITAT DE VIC UVIC UCC - BARCELONA	0	0	0	0	2	2
FUNDACION UNIVERSIDAD CATOLICA DE VALENCIA SAN VICENTE MARTIR	2	0	2	0	0	4

Fonte: Elaboração própria

Os docentes em mobilidade consideraram unanimemente (100%) que a sua experiência de mobilidade foi, globalmente, muito satisfatória, como se conclui analisando o gráfico seguinte.

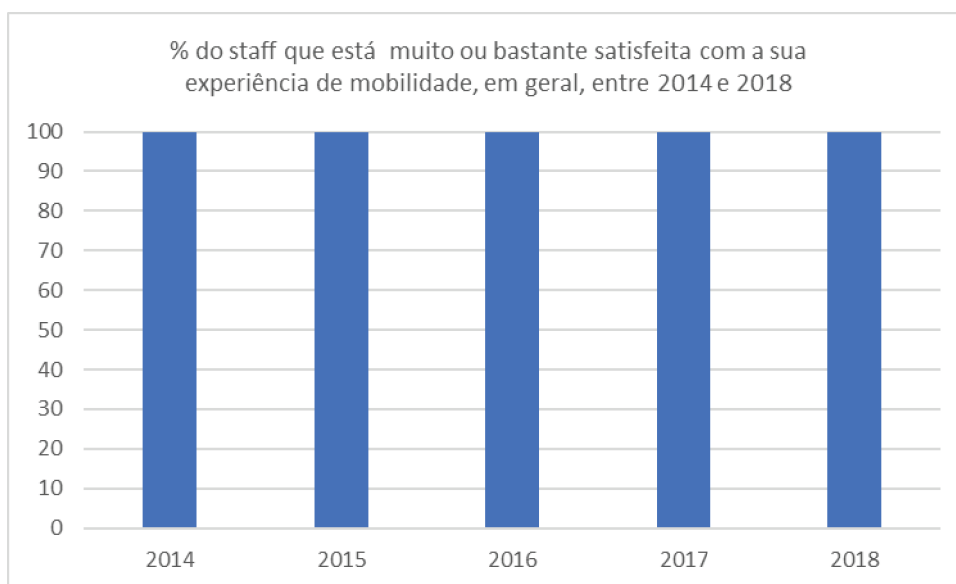


Gráfico 8: % do *staff* muito ou bastante satisfeito com a experiência de mobilidade, em geral, entre 2014 e 2018

Fonte: Elaboração própria

Apesar de toda a resistência e envolvimento diminuto, já diagnosticados e justificados anteriormente, esta avaliação (100%) dos participantes, ao nível dos

impactos das mobilidades, manifestamente exagerada, é reveladora, no meu entender, da satisfação dos inquiridos, da valorização da experiência, ou seja, de um reconhecimento das mais-valias do programa.

Quadro 11: Competências desenvolvidas nas mobilidades STT entre 2014 e 2018

Competências	Mobilidades STT %					
	2014	2015	2016	2017	2018	Média%
Desenvolvi parcerias com agentes da sociedade civil	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Desenvolvi parcerias com agentes do mercado de trabalho	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Aumentei as minhas oportunidades de emprego e progressão na carreira	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Desenvolvi as minhas competências de gestão e liderança	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Experimentei e desenvolvi práticas e métodos de ensino inovadores	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Desenvolvi competências sectoriais e específicas relevantes para a minha atual profissão e progressão na carreira	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Melhorei as minhas capacidades relativamente às novas tecnologias da informação e comunicação (computador, internet, plataformas de colaboração virtual, software, aplicações TIC, etc.)	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Melhorei as minhas competências em línguas estrangeiras	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Desenvolvi a minha realização profissional	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Melhorei as minhas capacidades sociais, linguísticas e culturais	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Aprendi a partir de boas práticas no estrangeiro	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Reforcei ou alarguei a minha rede de contactos profissionais	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Reforcei a cooperação entre os parceiros e a organização	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte: Elaboração própria

Na modalidade *incoming*, no quinquénio em análise, a ESECVP – Alto Tâmega recebeu um total de 7 mobilidades, entre estudantes e *staff* (docentes e não docentes), distribuídas como se vê no gráfico em baixo, por ano.

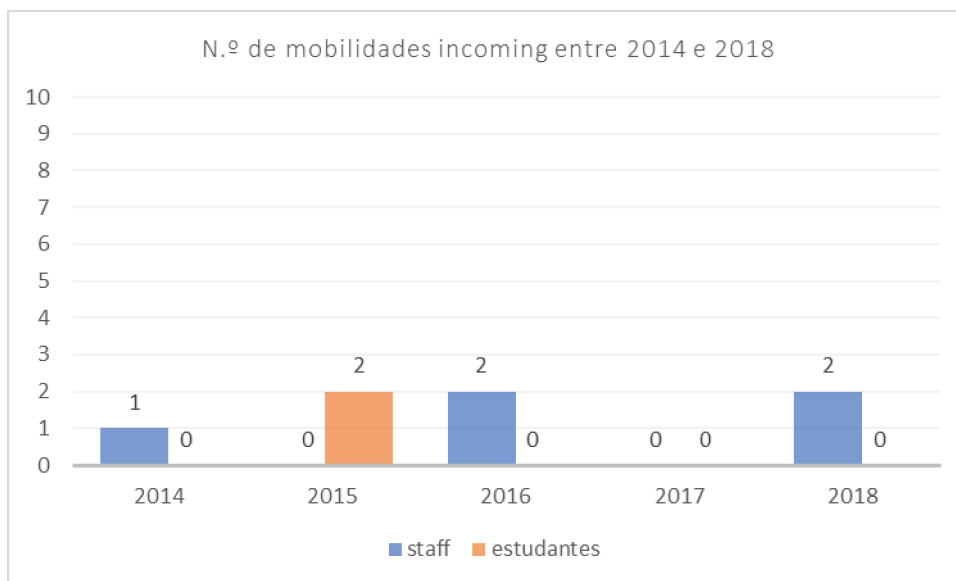


Gráfico 9: N.º de mobilidades incoming entre 2014 e 2018
 Fonte: Elaboração própria

Relativamente a estudantes, acolhi e acompanhei 2 mobilidades SMP, com a duração de 3 meses, cuja instituição de origem era a Universidad Católica de Valencia-San Vicente Mártir. Os estudantes de nacionalidade espanhola propuseram-se fazer a disciplina “Ensino Cínico: Integração à Vida Profissional II”, do 4.º ano do Curso de Enfermagem, de 28,5 ETCS, que desenvolveram, com êxito, no Centro Hospitalar de Trás-os-Montes e Alto Douro, na Unidade Local de Chaves. Num momento inicial, estes dois estudantes revelaram dificuldades na sua integração quer ao nível académico quer sociocultural, colocando a hipótese de desistência da mobilidade, facto que me preocupou. Como estratégias, optei por um acompanhamento próximo, refletido numa adaptação do plano de trabalho previsto, assim como promovendo um envolvimento com a comunidade académica, através da associação de estudantes.

Quanto a *staff*, no ano de 2014, acompanhei uma mobilidade STT, de 7 dias, de um docente espanhol da Universidad Católica de Valencia - San Vicente Mártir, que se propôs conhecer as práticas de formação em enfermagem, estabelecer novas linhas de investigação entre as duas instituições, temáticas da tese de doutoramento do docente.

No ano de 2016, acolhi 2 mobilidades STT de duas docentes espanholas, também da Universidad Católica de Valencia - San Vicente Mártir, entre 16 e 18 de novembro.

Em 2018, pela primeira vez, recebi dois não docentes polacos, da Pope John Paul II State School of Higher Education em Biala Podlasca, entre 3 e 6 de junho de

2019, cuja integração foi bem-sucedida, dadas as minhas competências no domínio da língua inglesa, língua de trabalho.

Inseridos neste programa, que vigora entre 2014 e 2021, encontro-me a desenvolver os projetos relativos a 2019 e 2020. Não foram ainda encerrados devido à conjuntura global de pandemia, que levou à interrupção das mobilidades, nas dimensões *outgoing* e *incoming*. A Agência Nacional, articulada com a Comissão Europeia, propôs duas medidas na tentativa de mitigar os seus efeitos adversos: a realização de *blended mobility*, e a extensão do período de vigência do projeto de 16 para 24 meses. Coloquei, imediatamente, de parte a primeira opção, dada a natureza das mobilidades (SMP). Comuniquei à Agência Nacional a aceitação da segunda opção, protelando prazos, na expectativa de que constrangimentos como o encerramento de fronteiras e a não aceitação das instituições de acolhimento fossem sanados.

Com a conclusão dos projetos de 2019 e 2020, encerrará o ciclo de vida do programa Erasmus+ e, em simultâneo, a validade da Carta Erasmus para o Ensino Superior atribuída à ESECVP-Alto Tâmega. Posto isto, e por decisão da entidade instituidora, participei na elaboração da candidatura à nova Carta Erasmus para o Ensino Superior 2021-2027, conjuntamente com a Escola Superior de Saúde Cruz Vermelha Portuguesa de Lisboa e com a Escola Superior de Saúde Norte da Cruz Vermelha Portuguesa, tendo já sido atribuída pela Comissão Europeia (anexo n.º 5).

Assim, estará assegurada a participação da ESECVP-Alto Tâmega em projetos de mobilidade futuros, contribuindo para o desenvolvimento da internacionalização na instituição.

Conclusões

No presente relatório propus-me produzir uma síntese crítica e reflexiva da minha prática profissional à luz de pressupostos teóricos da escola como organização e da internacionalização como estratégia institucional das IES, temáticas que se apresentam como o núcleo deste trabalho, dando cumprimento à última etapa da frequência do Curso de Mestrado em Ciências da Educação - Especialização em Administração e Organização Escolar, que se completa com a sua redação.

Creio, aliás, ter sido essa a maior e primeira vantagem deste trabalho, a de proporcionar um tempo e um espaço de autocrítica e reflexão que informasse a prática.

Sobre o curso em si, uma nota apenas para assinalar a expectativa em torno de uma componente curricular específica, ao nível da Gestão e Administração Escolar, mais representativa, em termos de carga horária, questão que foi, posteriormente, colmatada pelo acompanhamento do respetivo coordenador e orientador, especialista nessa área do saber.

Como conclusões, desde logo, a perceção da escola como organização complexa, “um lugar de vários mundos” (Estêvão, 2018), afigura-se como a primeira e mais importante nota desta caminhada e a conseqüente consciencialização da necessidade de uma renovação conceptual que implicasse toda a comunidade educativa, envolvendo a participação e a compreensão mais ampla dos atores, no sentido da construção de uma sintonia de esforços para o êxito da sua missão, pese embora a permeabilidade da escola ao meio exterior.

Neste seguimento, entendi as escolas como organizações essencialmente burocráticas, paralelamente ao reconhecimento de um sistema educativo português público ou privado amplamente normalizado/burocratizado, dentro de um contexto mais amplo e globalizado da educação e do ensino superior.

Mais especificamente, a caracterização da realidade organizacional da escola ESEDJTMM, desde 2018 ESECVP-Alto Tâmega, transição que otimizou a comparabilidade de modelos de organização e abordagens à gestão/administração, provou o peso da racionalidade burocrática na gestão, a par de um modelo organizativo em que os mecanismos de controlo se revelaram mais débeis e que apontaram para uma aleatoriedade na tomada de decisão, pela incerteza e indefinição, estendidas inclusive à gestão. Ainda que o peso da burocracia não se possa apagar, caminhou-se para a escola como uma comunidade, desde a cúpula, a direção, de que faço parte, e cujo estilo dá

relevo à participação de todos os membros, suportado por um entendimento abrangente dos objetivos/missão da organização-escola, que reforçam o sentido de pertença, de valorização e realização do trabalho individual.

Observei ainda que a mudança de entidade instituidora permitiu também diluir o peso do modelo político de gestão, a um nível micro, em muitas dimensões da vida da instituição, como as questões financeiras, de investimento, recursos humanos, académicas, para se deslocar para um nível macro, ou seja, ao nível da nova entidade instituidora, a Cruz Vermelha Portuguesa.

Depois, a oportunidade de consolidação de uma estratégia de internacionalização em sequência da constatação da indefinição à volta deste conceito, das suas múltiplas realidades e motivações, que respondem, sobretudo, às pressões do mercado e afirmação ou sobrevivência das instituições, nas suas dimensões académica e financeira. Também foi possível identificar a necessidade da definição de um caminho para a ESECVP-Alto Tâmega que se adegue à sua missão, valores e recursos e o envolvimento das direções, de topo e intermédias, ao nível da entidade instituidora, dos órgãos de gestão, unidades e serviços da Escola, na condução do processo, cuja consolidação reforçará, num contexto mais amplo, a estratégia europeia para o ensino superior.

No que toca aos projetos de mobilidade, uma das faces da internacionalização da ESECVP-Alto Tâmega, que desde 2013 dinamizo, assinalo a constatação de uma aceitação e reconhecimento pelos envolvidos, a nível institucional e pelos parceiros, locais ou internacionais, da sua importância, das mais-valias para a IES e instituições de acolhimento, ao permitir, por exemplo, a diversificação dos locais de estágios e consequente enriquecimento ou/e uniformização das práticas profissionais, de desenvolvimento de novas linhas de investigação, a oportunidade de empregabilidade, questões que se revelam prioritárias no contexto social e económico, desfavorecido em termos de estruturas, em que a escola está implantada, para além da construção da identidade institucional e europeia. Os dois projetos, PROAVL e Erasmus+, foram, aliás, essenciais na abertura de um caminho e estratégia condutora da construção da política de internacionalização institucional. Apesar desta conotação política, a sua implementação está mecanizada através de ferramentas ajustadas, donde o GMCI pôde extrair valiosas lições de boas práticas que depressa se adaptaram a outras dimensões da escola, que se repercutiu numa economia de tempo e recursos, de agilização e eficácia dos processos.

Se os ganhos foram incontestáveis ao nível da organização e da minha prática, eles não surgiram sem dificuldades, reveses e até impasses. Na dimensão da construção deste documento interpôs-se como maior revés a distância. A distância de Braga, dos professores, dos recursos, ampliada pela pandemia. Depois o tempo. Ainda que a frequência do curso tenha respondido a uma necessidade que veio com as novas funções de vogal da direção da ESECVP-Alto-Tâmega, em acumulação com as de docente, a dimensão, urgência e complexidade dos afazeres que se nos colocaram, como a mudança de entidade instituidora, a passagem para escola superior de saúde, a submissão de novos ciclos de estudos, impediram que imprimisse o ritmo pretendido ao trabalho.

Apesar da facilidade de acesso aos dados em análise, a limitação temporal do estudo a 2018, uma vez que à data não estavam encerrados os projetos de mobilidade de 2019 e 2020, em consequência das medidas de confinamento impostas pela pandemia de COVID-19, impediu a realização dos períodos de mobilidade programados e uma taxa de execução mais exitosa. A mudança de entidade instituidora trará, ao nível da gestão dos projetos de mobilidade, uma redefinição das práticas, existindo agora apenas uma Carta Erasmus para as três escolas da CVP e um coordenador nacional que fará a gestão das mobilidades de forma mais centralizada, ainda que cada escola nomeie um responsável pela unidade orgânica. No entanto, este passo representa também uma oportunidade de alargamento e diversificação de tipologias de projetos e parcerias, prioritariamente com outras escolas da Cruz Vermelha Internacional, já em marcha, paralela à candidatura a projetos KA2 – parcerias estratégicas, assim como ações condizentes com a ação humanitária da Cruz Vermelha.

Em suma, ao longo desta caminhada pude “repensar a escola como organização”, ciente de um passado ambíguo de uma “comunidade educativa”, de um presente participado de uma “escola cidadã”, que projete no futuro uma “escola polifónica”.

Bibliografia

Agência Nacional Erasmus+ Educação e Formação, (2017). *Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida. A implementação do PALV em Portugal, 2007-2013*. Lisboa.

ALTBACH PG & KNIGHT J. (2007) The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities. *Journal of Studies in International Education*. Vol.11 (3-4), pp. 290-305.

APEEC (2013). *Estatutos da Associação Promotora do Ensino da Enfermagem em Chaves*. Chaves.

BIANCHETTI, Lucídio & MAGALHÃES, António M. (2015). Declaração de Bolonha e internacionalização da educação superior: protagonismo dos reitores e autonomia universitária em questão. Avaliação: *Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, vol. 20, n.º 1, pp. 225-249. Disponível em: <https://doi.org/10.590/S1414-40772015000100013>.

CASTRO, Alda Araújo & NETO, António Cabral (2012). O ensino superior: a mobilidade estudantil como estratégia de internacionalização na América Latina. *Revista Lusófona de Educação*, vol. 21, n.º 21, pp. 69-96.

CHIAVENATO, Idalberto (2004) *Introdução à teoria geral da administração*. 7.^a edição, Editora Campus.

COSTA, Jorge A. (1996). *Imagens organizacionais da escola*. Porto: ASA.

CUNHA, A. & SANTOS, Y. (2017). *Erasmus'30: a história do programa e a participação dos estudantes portugueses*. Comissão Europeia.

De WIT, H., HUNTER, F., HOWARD L., EGRON-POLAK, E. (Eds.) (2015) *Internationalisation of Higher Education*. European Parliament, Brussels: EU.

ESTÊVÃO, Carlos V. (2018). *Pensar a escola como organização. A escola como lugar de vários mundos*. São Luíz: Editora Laboro.

ESTÊVÃO, Carlos V. (2014). A nebulosa conexão do mercado e da Ágora no nível dos direitos humanos e da justiça: encruzilhadas do ensino superior. In CALIMAN, Geraldo (Org.). *Diretos Humanos na Pedagogia do amanhã*. Brasília: UNESCO, pp.101-131.

ESTÊVÃO, Carlos V. (1995). O novo modelo de direção e gestão das escolas portuguesas – A mitologia racionalizadora de uma forma organizacional. *Revista Portuguesa de Educação*, 8(1) pp. 87-98.

ETZIONI, Amitai (1984). *Organizações modernas*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.

FERRO, Magda Sofia Resende (2018). Internationalization of Higher education institutions: Drivers and Tools. Tese de Mestrado. Universidade Católica Portuguesa. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.14/29511>.

GONZÁLEZ, Maria Teresa González (1998). Micropolítica de las organizaciones escolares. *Revista de Educación*, n.º 316, pp. 215-239.

KNIGHT, J. (2004). Internationalization Remodeled: definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education*, Thousand Oaks, v. 8, i. 1, Mar. pp. 5-31. Disponível em: <https://doi.org/10.1177%2F1028315303260832>.

KNIGHT, J. (2011), Five Myths About Internationalization, *International Higher Education*, 62. Disponível em: <https://doi.org/10.6017/ihe.2011.62.8532>.

LEITÃO, F. Fátima Azevedo & VALENTE, Isabel Maria Freitas (2018). O programa de mobilidade Erasmus e a cidadania europeia: trinta anos e nove milhões de pessoas depois...!. *DEBATER A EUROPA*. N.º 19 jul/dez. Disponível em: <http://www.europe-direct-aveiro.aeva.eu/debatereuropa/>.

LIMA, Licínio C. (2003). *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. São Paulo: Editora Cortez

LIMA, Licínio C. (1998). *A Escola como organização e a participação na organização escolar, Um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia - Centro de Estudos em Educação e Psicologia - Universidade do Minho.

MACHADO, José Timóteo Montalvão (1990). Quando Chaves tinha três hospitais. *Revista Aquae Flaviae*, n.º 4, Chaves: Grupo Cultural Aquae Flaviae.

MACHADO, José Timóteo Montalvão (1962). A Aula de Anatomia e Cirurgia de Chaves. Separata da *Revista de Arqueologia e História*, 8ª série, vol. X.

MACHADO, Júlio (2006). Crónica da vila velha de Chaves. Chaves: Grupo Cultural Aquae Flaviae.

MORGAN, Gareth (2006). *Imagens da organização*. São Paulo: Editora Atlas.

QIANG, Zha (2003). Internationalization of Higher Education: Towards a Conceptual Framework. *Policy Futures in Education*, vol. 1, Issue 2, pp. 248-270. Disponível em: <https://doi.org/10.2304/pfie.2003.1.2.5>.

REIS, Carlos Vieira (1995). Uma nova dissecação da aula de anatomia e cirurgia de Chaves feita por Carlos Manuel Vieira Reis, cirurgião de carta passada e historiador aprendiz. *Revista Aquae Flaviae*, n.º 5, junho. Chaves: Grupo Cultural Aquae Flaviae.

SANTOS, Isabel Maria Calmeiro dos (2014). *Um novo modelo de gestão das escolas: Entre a retórica da mudança e o vazio das consequências*. Tese de Doutoramento. Universidade Católica Portuguesa.

SANTOS, Luís Fernando Carvalhinho Lisboa dos (2012). *Uma História da Enfermagem em Portugal (1143-1973) A constância do essencial num mundo em evolução permanente*. Tese de Doutoramento, Universidade Católica Portuguesa.

SANTOS, Boaventura de Sousa (2011). A encruzilhada da Universidade Europeia, Ensino Superior 41, *Revista do SNESup*, Lisboa, n.º 41, p. 1-8. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10316/42120>.

SANTOS, Boaventura de Sousa (2010). *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. 3.ª ed., São Paulo: Cortez Editora.

SCHULTZ, Glauco (2016). *Introdução à gestão de organizações*. Porto Alegre: Editora da UFRGS.

TEICHLER, Ulrich (2004). The changing debate on internationalisation of higher education, *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, v. 48 n.º 1 pp. 5-26.

VALE, Mário, CACHINHO, Herculano, MORGADO, Paulo (2018). *A internacionalização do Ensino Superior Português no âmbito do Erasmus: 2014-2016*. Agência Nacional Erasmus+ Educação e Formação. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/36651>.

WEBER, Max (2000). *Que es La burocracia?* Madrid: Ediciones Elaleph.com.

WEBER, Max (1998). *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. 4.ª ed., v.1., Brasília: Editora Universidade de Brasília.

WEBER, Max (1978). Os fundamentos da organização burocrática: uma construção do tipo ideal. In: CAMPOS, Edmundo (Org.). *Sociologia da burocracia*. 4.ª ed., Rio de Janeiro: Zahar Editores, pp. 15-28.

ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib et all (2017). A internacionalização do ensino superior: um desafio para as universidades. *Roteiro*, v. 42, n.º 3, set./dez, pp. 477-496. Disponível em: <https://doi.org/10.18593/r.v42i3>.

Legislação

Aviso n.º 14412/2020 de 21 de setembro, Escola Superior de Enfermagem Cruz Vermelha Portuguesa - Alto Tâmega. Diário da República: Série I, n.º 184 (2020).

Aviso n.º 14027/2019 de 10 de setembro, Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior - Direção-Geral do Ensino Superior. Diário da República: Série II, Parte C, n.º 173 (2019).

Aviso n.º 2544/2013 de 20 de fevereiro, Associação Promotora do Ensino de Enfermagem em Chaves. Diário da República: Série II, n.º 36 (2013).

Aviso n.º 17765/2009 de 29 de julho, Associação Promotora do Ensino de Enfermagem em Chaves. Diário da República: Série II, n.º 196 (2009).

Aviso n.º 7480/99 de 19 de abril, Ministério da Educação. Diário da República: Série II, n.º 91 (1999).

Decreto-Lei n.º 353/99 de 3 de setembro, Ministério da Educação. Diário da República: Série I-A, n.º 206 (1999).

Decreto-Lei n.º 94/99, de 23 de março, Ministério da Educação. Diário da República: Série I-A, n.º 69 (1999).

Decreto-Lei n.º 99/96 de 19 de julho, Ministério da Educação. Diário da República: Série I-A n.º 166 (1996).

Decreto-Lei n.º 16/94, de 22 de janeiro, Ministério da Educação. Diário da República: Série I-A, n.º 18(1994).

Decreto-Lei n.º 480/88 de 23 de dezembro, Ministério da Saúde. Diário da República: Série I, n.º 295 (1988).

Despacho n.º 9518/2019 de 21 de outubro, Escola Superior de Enfermagem Cruz Vermelha Portuguesa - Alto Tâmega. Diário da República: Série II, n.º 202 (2019).

Lei n.º 62/2007 de 10 de outubro, Assembleia da República, Diário da República: Série I, n.º 174 (2007).

Portaria n.º 1031/2000 de 26 de outubro, Ministério da Educação. Diário da República: Série I-B, n.º 24 (2000).

Portaria n.º 604/2000, de 14 de agosto, Ministério da Educação. Diário da República: Série I-B, n.º 187 (2000).

Portaria n.º 848-A/99 de 30 de setembro, Ministério da Educação. Diário da República: Série I-B, n.º 229 (1999).

Portaria n.º 799-D/99 de 18 de setembro, Ministério da Educação. Diário da República: 1º Suplemento, Série I-B, n.º 219 (1999).

Portaria n.º 281/97 de 30 de abril, Ministério da Educação. Diário da República: Série I-B, n.º 100 (1997).

Portaria n.º 195/90 de 17 de março, Ministérios da Educação e da Saúde. Diário da República: Série I, n.º 64 (1990).

Anexos

Anexo n.º 1 - Carta Universitária Erasmus (Erasmus University Charter - EUC),
tipologia Extended Erasmus University Charter (Standard Charter Student Placements,
263465-IC-1-2013-1-PT-ERASMUS-EUCX-1



ERASMUS EXTENDED UNIVERSITY CHARTER STUDENT PLACEMENTS ONLY

The European Commission hereby awards this Charter to:



ESCOLA SUPERIOR DE ENFERMAGEM DR. JOSÉ TIMÓTEO MONTALVÃO MACHADO

The Institution **agrees** to comply with the following fundamental principles of Erasmus mobility:

- Mobility shall be carried out only within prior inter-institutional agreements between the Institution and the organisations where the placements are carried out;
- Full recognition shall be given to students for satisfactorily completed activities specified in the compulsory Placement Agreements.

The Institution also **agrees**:

- to ensure the highest quality in the organisation of student placements;
- to ensure that a credit transfer system gives transparency to the recognition procedures;
- to promote and give visibility to the activities supported by the Erasmus programme;
- to publicize this Charter and the related Erasmus Policy Statement of the institution;
- to comply with the objectives on non-discrimination set out in the Lifelong Learning Programme;

This Charter entitles the Institution to apply to its National Agency for a grant support for Erasmus activities.

For the European Commission
Brussels, July 2012

Inês CORREIA GOMES
Director Lifelong learning
higher education and international affairs

Anexo n.º 2 - Carta Erasmus para o Ensino Superior 2014-2020 (Erasmus Charter for
Higher Education - ECHE) 263465-EPP-1-2014-1-PT-EPPKA3-ECHE



ERASMUS CHARTER FOR HIGHER EDUCATION 2014-2020

The European Commission hereby awards this Charter to:

ASSOCIAÇÃO PROMOTORA DO ENSINO DE ENFERMAGEM DE CHAVES

The Institution undertakes to respect the following principles:

- + Respect in full the principles of non-discrimination set out in the Programme and ensure equal access and opportunities to mobile participants from all backgrounds.
- + Ensure full recognition for satisfactorily completed activities of study mobility and, where possible, traineeships in terms of credits awarded (ECTS or compatible system). Ensure the inclusion of satisfactorily completed study and / or traineeship mobility activities in the final record of student achievements (Diploma Supplement or equivalent).
- + Charge no fees, in the case of credit mobility, to incoming mobile students for tuition, registration, examinations or access to laboratory and library facilities.

The Institution further undertakes to:

- When Participating in Mobility Activities -

Before Mobility

- + Publish and regularly update the course catalogue on the website of the Institution well in advance of the mobility periods, so as to be transparent to all parties and allow mobile students to make well-informed choices about the courses they will follow.
- + Carry out mobility only within the framework of prior agreements between institutions. These agreements establish the respective roles and responsibilities of the different parties, as well as their commitment to shared quality criteria in the selection, preparation, reception and integration of mobile participants.
- + Ensure that outgoing mobile participants are well prepared for the mobility, including having attained the necessary level of linguistic proficiency.
- + Ensure that student and staff mobility for education or training purposes is based on a learning agreement for students and a mobility agreement for staff validated in advance between the home and host institutions or enterprises and the mobile participants.
- + Provide assistance related to obtaining visas, when required, for incoming and outgoing mobile participants.
- + Provide assistance related to obtaining insurance, when required, for incoming and outgoing mobile participants.
- + Provide guidance to incoming mobile participants in finding accommodation.

During Mobility

- + Ensure equal academic treatment and services for home students and staff and incoming mobile participants.
- + Integrate incoming mobile participants into the Institution's everyday life.
- + Have in place appropriate mentoring and support arrangements for mobile participants.
- + Provide appropriate linguistic support to incoming mobile participants.

After Mobility

- + Accept all activities indicated in the learning agreement as counting towards the degree, provided these have been satisfactorily completed by the mobile students.
- + Provide incoming mobile participants and their home institutions with transcripts containing a full, accurate and timely record of their achievements at the end of their mobility period.
- + Support the reintegration of mobile participants and give them the opportunity, upon return, to build on their experiences for the benefit of the Institution and their peers.
- + Ensure that staff are given recognition for their teaching and training activities undertaken during the mobility period, based on a mobility agreement.

- When Participating in European and International Cooperation Projects -

- + Ensure that cooperation leads to sustainable and balanced outcomes for all partners.
- + Provide relevant support to staff and students participating in these activities.
- + Exploit the results of the projects in a way that will maximise their impact on individuals and participating institutions and encourage peer learning with the wider academic community.

- For the Purposes of Visibility -

- + Display this Charter and the related Erasmus Policy Statement prominently on the Institution's website.
- + Promote consistently activities supported by the Programme, along with their results.

On behalf of the Institution, I recognise that implementation of the Charter will be monitored and that violation of any of the above principles and commitments may lead to its withdrawal by the European Commission.

Maria Inês Pereira

MARIA INÊS PEREIRA
Legal representative

P. CHAVES02

Anexo n.º 3 - Declaração de Política Erasmus - estratégia global

Declaração de Política Erasmus (Estratégia Global)

A Escola Superior de Enfermagem Dr. José Timóteo Montalvão Machado (ESEDJTMM), sediada no Concelho de Chaves é uma Instituição reconhecida de interesse público pelo Decreto-Lei nº 99/96 de 19 de Julho, enquadra-se no Ensino Superior Particular e Cooperativo, regulamentado pelo Decreto-Lei nº 16/94 de 22 de Janeiro. Foi criada em 1993, pela Associação Promotora do Ensino de Enfermagem em Chaves (APEEC), Instituição sem fins lucrativos constituída pelas Câmaras Municipais do Alto Tâmega e Barroso e respectivas Santas Casas da Misericórdia.

Tem como missão promover o Ensino de Enfermagem em conformidade com o Decreto-lei nº 353/99 de 3 de Setembro.

Encontram-se a funcionar na escola os seguintes cursos:

Curso de Licenciatura em Enfermagem (CLE); Cursos de Pós Licenciatura de Especialização em Enfermagem em Médico-cirúrgica (CPLEEMC); Comunitária (CPLEEC); Reabilitação (CPLEER); Saúde Infantil e Pediátrica (CPLEESIP); Cursos de Pós-Graduações em Cuidados Paliativos, Gestão em Saúde Supervisão Clínica em Enfermagem e Urgência e Emergência; Curso de Mestrado em Enfermagem Comunitária.

Estrategicamente, procura desenvolver e consolidar parcerias e projetos com instituições de saúde e de ensino nacionais e internacionais, associações e entidades locais e regionais, de visando a formação e actualização permanente dos profissionais de saúde, a promoção de investigação qualificada, a difusão de conhecimentos e a prestação de serviços de excelência à comunidade.

Existe um esforço institucional sistemático com o objetivo de promover a internacionalização mediante a introdução paulatina de uma dimensão internacional e multicultural nas funções vitais da Escola (serviços, educação, formação, investigação) dando resposta aos novos desafios impostos pela globalização da sociedade, da informação, da economia e do mercado de trabalho.

A estratégia de internacionalização é desenvolvida em função dos contextos locais, nacionais, europeus e internacionais indo ao encontro às oportunidades do meio envolvente, às orientações da tutela e da União Europeia e às oportunidades internacionais no campo da educação/investigação, da empregabilidade, tendo especial enfoque no espaço da Lusofonia.

A ESEDJTMM participa em acções no contexto do Programa Aprendizagem ao Longo da Vida há relativamente pouco tempo, porém, detém experiência em programas de cooperação com instituições estrangeiras ao nível de estágios (ensinos clínicos) e na formação de estudantes estrangeiros. De realçar que a ESEDJTMM se insere num Concelho que em parceria com outro de Espanha constitui uma Eurocidade, projeto inovador e com resultados encorajadores no âmbito das relações internacionais e desenvolvimento económico, social e cultural.

A identificação/seleção de parceiros pela ESEDJTMM é desenvolvida de forma proactiva com base em:

- Orientações estratégicas institucionais;
- Qualidade de ensino ministrado e da Investigação;
- Linhas de Investigação e Desenvolvimento preconizadas;
- Boas práticas institucionais;
- Proximidade cultural e geográfica;

- Pertença ao universo da Lusofonia;
- Tendência do mercado de trabalho e da empregabilidade.

Atualmente as parcerias estabelecidas com a ESEDJTMM circunscrevem-se ao espaço europeu, com incidência especial em Espanha, e ao Brasil através de cooperação com instituição de ensino superior. Estão a ser realizados esforços para consolidar e expandir geograficamente as parcerias. O universo da Lusofonia é um espaço natural de desenvolvimento da estratégia de internacionalização da Escola em virtude da identidade cultural, histórica e linguística que nos une, sendo um espaço de oportunidades ao nível da educação/investigação e empregabilidade.

O público-alvo das atividades de mobilidade na ESEDJTMM são os estudantes e os funcionários docentes e não docentes (incoming e outgoing).

Os principais objetivos das atividades de mobilidade são:

- Promover a mobilidade de estudantes para estudos e estágios (incoming and outgoing);
- Alargar a mobilidade a todos os ciclos ministrados na Escola, com ênfase ao 2º ciclo;
- Proporcionar aos estudantes conhecimento de novas culturas, línguas, novos métodos de trabalho e novas tecnologias;
- Criar oportunidades de empregabilidade futura, não só em mercados estrangeiros, mas também nacionais;
- Promover capacidade de adaptação, flexibilidade, autonomia, iniciativa e espírito empreendedor;
- Alargar de horizontes, contribuindo, assim, para a construção de uma Europa cada vez mais globalizante e unida na diversidade cultural, linguística e educacional.
- Alargar e enriquecer o conteúdo da oferta formativa e permitir que os estudantes beneficiem dos conhecimentos e da experiência do corpo docente de universidades de outros países;
- Promover a cooperação com instituições estrangeiras de modo a aproximar a relação entre a Universidade e o mercado de trabalho;
- Participar em redes científicas;
- Incentivar a mobilidade de funcionários docentes e não docentes (incoming and outgoing);
- Proporcionar aos professores uma oportunidade de valorização pessoal e profissional, promovendo o intercâmbio de conhecimentos e de experiência em métodos pedagógicos;
- Consolidar e desenvolver as ligações entre instituições de ensino superior preparando futuros projetos de cooperação.
- Desenvolver projectos multilaterais com Instituições de Ensino Superior relacionados com a nossa área de estudo;
- Permitir ao pessoal de instituições de ensino superior a aquisição de conhecimentos ou saberes especializados a partir de experiências e boas práticas no estrangeiro bem como de competências práticas relevantes para o desempenho das suas funções e para o seu desenvolvimento profissional;
- Fomentar relações bilaterais em especial com países de língua oficial portuguesa;

A globalização e a interdependência, a concorrência internacional com novos mercados, o avanço das tecnologias da informação e da comunicação e o crescente fluxo de informação tornam pertinente a cooperação internacional aos mais diversos níveis através de projetos europeus e internacionais.

A ESEDJTMM consciente dos novos desafios que enfrenta adopta uma política de consolidação e expansão da sua participação em projetos de cooperação europeia e internacional dentro dos eixos prioritários de internacionalização e modernização.

A estratégia da ESEDJTMM para organizar e implementar projetos de cooperação internacional passa por:

- Seleccionar projetos que se identifiquem com as orientações a médio e longo prazo da Escola, de Portugal e da União Europeia;
- Reforçar e consolidar a cooperação com os atuais parceiros;
- Apostar em países de Língua Oficial Portuguesa como parceiros naturais para novos projetos;
- Adoptar uma política de abertura a novos horizontes geográficos, culturais e linguísticos;
- Adotar boas práticas de procedimentos institucionais relativos ao processo de cooperação;
- Participar em projetos de cooperação ao nível da modernização do ensino superior;
- Explorar os projetos de mobilidade internacional em todas as vertentes possíveis;
- Encorajar a participação da comunidade académica em projetos de investigação internacionais;
- Envolver os recursos humanos da instituição em todo o processo de cooperação;

A modernização da ESEDJTMM enquadra-se, em complementaridade com a internacionalização, na estratégia global a médio e longo prazo da instituição. A ESEDJTMM assume o seu papel na reforma do Ensino Superior reconhecendo que essa responsabilidade tem de ser partilhada a nível internacional. A participação ao abrigo do Programa materializa essa função das instituições de ensino ao contribuir para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo do sistema de ensino superior europeu, maximizando o crescimento e o emprego.

Desta forma, a Europa, através da Agenda de Modernização, preconiza domínios fundamentais onde a ação de todos os intervenientes deve incidir, realizando progressos significativos.

Cabe assim a ESEDJTMM desenvolver esforços mediante a participação no Programa para atingir os objetivos propostos, no que diz respeito às seguintes prioridades: *Aumentar os níveis de desempenho para fornecer os diplomados e investigadores que a Europa precisa; Melhorar a qualidade e relevância do Ensino Superior; Reforçar a qualidade através da mobilidade e da colaboração transnacional; Fazer funcionar o triângulo do conhecimento: interligar o ensino superior, a investigação e as empresas para promover a excelência e o desenvolvimento regional; Melhorar a governação e o financiamento.*

A ESEDJTMM espera:

- Alargar a faixa social dos estudantes, apresentando propostas para responder ao desafio dos grupos desfavorecidos e carenciados;
- Adotar políticas de melhoria dos resultados académicos e de redução do abandono escolar;
- Assumir procedimentos claros de reconhecimento das aprendizagens e experiências adquiridas fora dos sistemas formais;
- Dar informação privilegiada aos estudantes sobre as várias opções de estudo, oportunidades e saídas profissionais;
- Garantir agilidade e adequação na atribuição dos apoios financeiros aos grupos mais desfavorecidos;
- Promover a formação inicial e contínua de investigadores de acordo com as metas I&D preconizadas pela União Europeia;
- Conceber e executar os programas com o envolvimento das instituições empregadoras de forma a adequar os currícula às necessidades reais do mercado de trabalho;
- Apostar em mecanismos de garantia de qualidade e de financiamento na fase de concepção, execução e avaliação dos cursos;
- Incentivar outras formas de aprendizagem, com especial atenção ao ensino à distância;
- Explorar o potencial das Tecnologias da Informação e Comunicação assegurando outras formas de aprendizagem;
- Apostar no desenvolvimento profissional contínuo do pessoal;
- Encorajar a inclusão sistemática da mobilidade para formação nos currícula;
- Agilizar procedimentos nos processos de mobilidade;
- Reconhecer os créditos obtidos no estrangeiro através de mecanismos que garantam a qualidade e transparência;
- Utilizar o ECTS e Suplemento ao Diploma articulando as qualificações nacionais com o quadro europeu de qualificações;
- Facilitar o acesso a condições de emprego e oportunidades aos estudantes, investigadores e professores de outros países;
- Promover a criatividade o empreendedorismo e a inovação, transversal aos ciclos de ensino, reforçando as infra-estruturas de transferência de conhecimentos;
- Encorajar e reforçar parcerias e cooperação com empresas, reduzindo barreiras burocráticas e normativas;
- Participar e disponibilizar conhecimento na elaboração de planos integrados de desenvolvimento local, criando núcleos de especialização e excelência;
- Flexibilizar o sistema de financiamento e governação;
- Apostar numa política de gestão profissional;
- Encontrar fontes alternativas de financiamento;

Anexo n.º 4 – Acuerdo de colaboración entre ESECVP -Alto Tâmega e Centro Médico
El Carmen



**ACUERDO DE COLABORACIÓN
ENTRE**

**ESCUELA SUPERIOR DE ENFERMERÍA CRUZ VERMELHA PORTUGUESA - ALTO TÂMEGA
(ESECVP-Alto Tâmega)**

Y EL

CENTRO MÉDICO EL CARMEN

CLÁUSULA 1.ª

Entre la ESCUELA SUPERIOR DE ENFERMERÍA CRUZ VERMELHA PORTUGUESA - ALTO TÂMÉGA (ESECVP-Alto Tâmega), cuya entidad instituyente es la Cruz Roja Portuguesa, Persona Legal No. 500 745 749, ubicada en Quinta dos Montalvões, Outeiro Seco, 5400-673 Chaves, representada por el Prof. Dr. Henrique Lopes Pereira, como Presidente del Comité de Instalación.

Y

CENTRO MÉDICO EL CARMEN persona jurídica nº _____, con sede en _____, representada por D. Carlos Rodríguez Morante, en calidad con DNI 44483782-B, se firma este acuerdo que define los principios rectores y pretende regular la forma de colaboración, entre ambas instituciones.

CLÁUSULA 2.ª

ESECVP-Alto Tâmega y CENTRO MEDICO EL CARMEN se comprometen a colaborar entre sí en actividades que sean de interés para ambas partes, en la enseñanza a nivel de los primeros ciclos de estudio - Licenciatura, los segundos ciclos de estudio – Máster, y los cursos de especialización de posgrado en enfermería y también en otros cursos de posgrado, en la educación continua de sus profesionales, en investigación e internacionalización / movilidad.

CLÁUSULA 3.ª

Dentro del alcance de la enseñanza clínica / pasantías, integradas a nivel de los 1º Ciclos de Estudios - Licenciatura, de los 2º Ciclos de Estudios - Maestría, y de los Cursos de Especialización de Postgrado en Enfermería y estudiantes en movilidad internacional, CENTRO MEDICO EL CARMEN se compromete a:

- a) Dar a conocer las condiciones requeridas para su autorización;
- b) Indicar el tutor responsable, si corresponde, para el seguimiento de los estudiantes en la enseñanza clínica / pasantía, de acuerdo con los criterios pedagógicos definidos por la Escuela;
- c) Indicar los lugares de enseñanza clínica / pasantía disponibles de acuerdo con los criterios para la distribución de estudiantes, teniendo en cuenta los objetivos a alcanzar;
- d) Programar, en colaboración con la escuela, reuniones de preparación, provisionales y de evaluación;
- e) Permitir el uso de sus instalaciones, de conformidad con las normas vigentes de su funcionamiento y las normas de control de infecciones, higiene y seguridad en el trabajo;
- f) Proporcionar vestuarios para estudiantes y maestros;
- g) Permitir el uso, por parte de estudiantes y maestros, de servicios de bar y cafetería, si corresponde;
- h) Facilitar las vacantes de acuerdo con las características y posibilidades de los servicios y la naturaleza de la enseñanza clínica / pasantías solicitadas por la Escuela;
- i) Autorizar a los estudiantes a participar en actividades de enseñanza y educación, con los usuarios y la comunidad circundante, debidamente coordinados e integrados en los planes de servicio;
- j) Acompañar a los alumnos en el desarrollo de sus actividades, en colaboración con los docentes.

CLÁUSULA 4.ª

ESECVP-Alto Tâmega se compromete a:

- a) Solicitar, a su debido tiempo, en cada año académico y por pasantía curricular, los servicios que necesita para llevar a cabo las Enseñanzas Clínicas / Pasantías, con los otros elementos inherentes a su planificación;

-
- b) Cumplir con los criterios establecidos y mencionados en la cláusula anterior;
 - c) Emitir declaraciones a los tutores a los que se hace referencia en el párrafo b) de la cláusula 3, que colaboran para guiar a los estudiantes con fines curriculares, cuando corresponda;
 - d) Proporcionar, de manera oportuna, la identificación de los estudiantes;
 - e) Programar, con los servicios respectivos, la preparación, las reuniones intermedias y de evaluación;
 - f) Indicar los maestros responsables de la enseñanza clínica / pasantía y definir las reglas para su organización;
 - g) Brindar apoyo teórico a los tutores de CENTRO MEDICO EL CARMEN, siempre que se solicite;
 - h) Exigir a los estudiantes el uniforme establecido por la Escuela, así como el uso de la identificación del estudiante en la enseñanza clínica / pasantía;
 - i) Cumplir con otras pautas que puedan identificarse, así como con las normas y estándares del servicio donde se lleva a cabo la enseñanza clínica / pasantía;
 - j) Asumir la responsabilidad civil por todos y cada uno de los daños que puedan causar los estudiantes internos, ya sea en el equipo o las instalaciones, o en los propios pacientes-usuarios;
 - k) Asumir, todos los daños que puedan ocurrir en el lugar de la responsabilidad de los estudiantes, dentro del alcance de la responsabilidad civil, laboral y / o escolar, o como resultado de cualquier accidente sufrido por ellos, cualquiera que sea el foro, dentro del alcance las actividades de este protocolo;
 - l) Contratar un seguro que garantice los gastos e indemnizaciones previstos en los incisos j y k) de esta cláusula, seguro cuya existencia será de su exclusiva y exclusiva responsabilidad;
 - m) Divulgar a CENTRO MEDICO EL CARMEN, las actividades desarrolladas por la escuela (días, conferencias, congresos y otros) de alcance pedagógico y / o cultural y proporcionar registro gratuito, que se combinará caso por caso, para asignar a las enfermeras responsables de orientación, tutoría y evaluación de estudiantes en educación clínica, pasantías o que CENTRO MEDICO EL CARMEN define;
 - n) Solicitar a los profesionales de CENTRO MEDICO EL CARMEN la exención de la tarifa de solicitud y la tarifa de inscripción para cursos de posgrado en especialización de enfermería, cursos de posgrado y el segundo ciclo de estudios en funcionamiento en la escuela.

CLÁUSULA 5.ª

La Escuela garantizará, en futuros cursos de posgrado, cursos de especialización posgraduación, vacantes para profesionales de CENTRO MEDICO EL CARMEN, de acuerdo con las reglas que se definirán caso por caso.

CLÁUSULA 6.ª

Dentro del alcance de la Educación Continua de las Enfermeras, se acuerda que la Escuela se compromete a divulgar al CENTRO MEDICO EL CARMEN los cursos que tomará y a reservar lugares para que se definan caso por caso.

CLÁUSULA 7.ª

El Servicio de Documentación, Información y Biblioteca de la ESECVP-Alto Tâmega proporcionará acceso electrónico a información técnica y científica de publicaciones periódicas y no periódicas firmadas por este Servicio de Documentación, para permitir una mejora en el acceso a información y conocimiento por parte de profesionales del CENTRO MEDICO EL CARMEN.

CLÁUSULA 8.ª

Queda abierta la posibilidad de que ambas instituciones promuevan proyectos conjuntos de estudio, investigación e intervención o eventos científicos y de otro tipo, propuestos por una de las partes y aceptados por la otra además de este protocolo.

CLÁUSULA 9.ª

Queda abierta la posibilidad de que CENTRO MEDICO EL CARMEN haga uso de las instalaciones de la Escuela Superior de Enfermería de la Cruz Vermelha Portuguesa - Alto Tâmega para la organización de eventos científicos, que se acordarán caso por caso.

CLÁUSULA 10.ª

En el contexto de los programas de movilidad, Erasmus + en particular, ESECVP-Alto Tâmega está comprometido con la calidad para las pasantías Erasmus +. Este compromiso reproduce los principios de la Carta Europea de Calidad de la Movilidad, obligando a la Institución de Educación Superior a:

- a) Definir los resultados de aprendizaje de las pasantías en términos de conocimiento, habilidades y competencias que se adquirirán;
- b) Ayudar al alumno a elegir la organización anfitriona apropiada, la duración del proyecto y el contenido de la pasantía, para lograr estos resultados de aprendizaje;
- c) Seleccionar estudiantes sobre la base de criterios y procedimientos transparentes y claramente definidos y firmar un contrato de pasantía con los estudiantes seleccionados.
- d) Preparar a los estudiantes para la vida práctica, profesional y cultural en el país anfitrión, en particular a través de una formación lingüística adaptada para satisfacer sus necesidades profesionales;
- e) Proporcionar apoyo logístico a los estudiantes con respecto a la organización de visas de viaje, alojamiento, trabajo o residencia y cobertura de seguro social y seguro;
- f) Reconocer plenamente al estudiante por las actividades realizadas satisfactoriamente especificadas en el Acuerdo de capacitación;
- g) Evaluar con cada alumno el desarrollo personal y profesional adquirido a través de la participación en el Programa Erasmus +;
- h) Negociar y aprobar el Acuerdo de Capacitación a medida (incluyendo el programa de pasantías y las disposiciones de reconocimiento) para cada estudiante y las modalidades de orientación apropiadas;
- i) Tutorizar el desarrollo de la pasantía y tomar medidas si es necesario.

CENTRO MEDICO EL CARMEN se compromete, a su vez a:

- a) Asignar tareas y responsabilidades a los estudiantes (según lo estipulado en el Acuerdo de pasantía) (Acuerdo de capacitación) para que coincida con sus conocimientos, habilidades, competencias y objetivos de pasantía y garantizar que el equipo y el apoyo estén disponibles;
- b) Elaborar un contrato o documento equivalente para la pasantía de acuerdo con los requisitos de la legislación nacional;
- c) Designar un supervisor para asesorar a los estudiantes, ayudándoles a integrarse en el entorno del anfitrión y monitorear el desarrollo de la pasantía;
- d) Proporcionar apoyo práctico si es necesario, verificar la cobertura de seguro adecuada y facilitar la comprensión de la cultura del país anfitrión;
- e) Negociar y aprobar el Acuerdo de Capacitación a medida (incluyendo el programa de pasantías y las disposiciones de reconocimiento) para cada estudiante y las modalidades de orientación apropiadas;
- f) Tutorizar el desarrollo de la pasantía y tomar medidas si es necesario.

Los estudiantes en movilidad para pasantías están obligados a:

- a) Cumplir con todas las medidas negociadas dentro del alcance de su pasantía y hacer todo lo posible para que la pasantía sea un éxito;
- b) Actuar de acuerdo con las normas y reglamentos de la institución de acogida, su horario normal de trabajo, código de conducta y normas de confidencialidad;

- c) Comunicarse con la institución de origen sobre cualquier problema o cambio relacionado con la pasantía

DISPOSICIONES FINALES

El presente protocolo de cooperación es válido por un período de un año, a partir del día hábil siguiente a la fecha de la firma, siendo renovable automáticamente por períodos iguales y sucesivos, si ninguno de los otorgantes lo informa por escrito, con previo aviso mínimo de 60 días, con respecto a su plazo.

Las dudas y omisiones resultantes de la ejecución y / o interpretación de este protocolo se resolverán por acuerdo escrito entre los dos otorgantes, así como cualquier cambio del mismo que las partes consideren necesario debe reflejarse por un escrito.

Hecho por duplicado, el 30 de septiembre de 2020, cada parte guarda una copia.

Chaves, 30 de septiembre de 2020,

Escola Superior de Enfermería Cruz Vermelha
Portuguesa – Alto Tâmega (ESECVP-Alto Tâmega)

Centro médico El Carmen

(Prof. Doctora Rita Paiva Pessoa)

(D. Carlos Rodriguez Morante)

Anexo n.º 5 – ECHE Certificate award letter



EUROPEAN COMMISSION
DIRECTORATE-GENERAL FOR EDUCATION, YOUTH, SPORT AND CULTURE
Youth, Education and Erasmus+ – Higher education Unit
Head of Unit

Luis JANEIRO
CRUZ VERMELHA PORTUGUESA
JARDIM 9 DE ABRIL 1-5 PALACIO DOS
CONDES D'OBIDOS
1293 LISBOA
PORTUGAL

Subject: The European Union programme for education, training, youth and sport
Call: EACEA-03-2020-1
Project: 101014419 — CVPECHE2127
Certificate award letter

Dear Madam/Sir,

I am writing in connection with your application for the above-mentioned call.

Having completed the evaluation, we are pleased to inform you that your application has been positively evaluated and that your institution will be awarded the “ERASMUS CHARTER FOR HIGHER EDUCATION 2021-2027” **quality certificate**.

Please find enclosed the evaluation summary report (ESR) for your application.

⚠ Please note that this letter does **NOT** constitute any **commitment for funding**. EU quality certificates merely constitute a pre-requisite for being allowed to **apply** for funding under EU calls.

⚠ Please also note that compliance with the quality standards will be subject to regular monitoring, and that we reserve the right to **withdraw** the certificate in case of non-compliance.

Please be advised that you will be able to access your Erasmus Charter for Higher Education in all Erasmus+ Programme official languages in the following weeks. It will be uploaded on the Funding Portal account. We invite you to upload it visibly on your website.

For any questions, please contact us via your [Funding & Tenders Portal account](#).

Yours faithfully,

Vanessa DEBIAIS-SAINTON
Head of Unit

Enclosure: Evaluation summary report (ESR)

