

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



Estudantes chineses em Portugal: Valores, família e escolaridade

Ana Paula Valente Breia da Cunha

Dissertação

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Educação Intercultural

2014

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



LISBOA

UNIVERSIDADE
DE LISBOA

Estudantes chineses em Portugal: Valores, família e escolaridade

Ana Paula Valente Breia da Cunha

Dissertação orientada

pela Prof.^a Doutora Ana Paula Caetano e coorientada pela Prof.^a Doutora
Maria Adelina Villas-Boas

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

2014

Agradecimentos

No final do longo caminho que tornou possível a realização deste estudo, devo agradecer a todos quanto acreditaram em mim e me ajudaram a concluir este desafio. Em primeiro lugar uma palavra de agradecimento às minhas orientadoras, Professoras Doutoras Maria Adelina Villas-Boas e Ana Paula Caetano. À Professora Maria Adelina Villas-Boas pelo tempo que me dedicou com conselhos e orientação; à Professora Ana Paula Caetano pela grande disponibilidade em acompanhar o meu trabalho e o apoio constante.

Na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa fui encontrar uma equipa extraordinária de técnicos e professores, que me ajudou no contato com os estudantes chineses e na realização das entrevistas. De entre estes gostaria de destacar Anabela Machado, Ana Brazuna, Denise Moura e Rita Favas, mas também os Professores Pedro Caeiro, Tânia Marques, Margarida Reis, Rita Dourado, Solange Silva e Pedro Correia. Um agradecimento muito especial aos alunos chineses, que desde o primeiro momento compreenderam a minha proposta, voluntariando-se a participar no projeto.

Os agradecimentos são ainda extensíveis às minhas colegas de mestrado e de trabalho, que tanto me apoiaram com as suas palavras de incentivo; Catarina Alves, Andreia Pisco, Rosário Rodrigues e Elizabete David foram imprescindíveis à concretização deste projeto.

Por último, mas não menos importante, o sentido agradecimento à minha família, sem a qual nunca teria sido possível esta caminhada. Dedico este trabalho ao meu marido e às minhas três filhas, que estiveram sempre ao meu lado durante esta memorável jornada.

Resumo

A China tem sido palco de profundas transformações económicas e sociais. O sector da educação encontra-se no epicentro dessa transição. O presente estudo leva-nos a tentar compreender o significado da educação para o desenvolvimento da China, os valores em jogo e o tipo de investimento que as famílias realizam na educação dos filhos. Pretendemos ainda saber até que ponto o rápido desenvolvimento económico e a política demográfica (do filho único) implicaram uma nova abordagem aos desafios do sector do ensino na China – o maior do mundo. Paralelamente analisamos a sobrevivência dos valores tradicionais associados ao confucionismo, paradigma ético e moral que impregna todos os ciclos de ensino na China. A migração de estudantes tem vindo a crescer todos os anos. No âmbito do nosso trabalho, realizámos trabalho de campo (entrevistas semidiretivas) junto dos estudantes chineses a frequentarem, na Universidade de Lisboa (Faculdade de Letras), cursos superiores na área da língua e literatura portuguesas. As questões que se pretendem compreender neste estudo são: Como encaram os alunos chineses a sua escolarização? Em que medida essa perceção é influenciada pela família e pelo Estado? Quais os valores de referência da família e dos estudantes? Deste modo, pretendemos identificar os valores sociais e morais considerados relevantes pelos estudantes chineses e suas famílias; compreender o investimento familiar, social e político na educação; analisar o papel da família na escolarização dos filhos, na China e no estrangeiro, nomeadamente em Portugal. Os estudantes auscultados nas entrevistas atribuem grande importância ao investimento das famílias na sua educação. No entanto as novas gerações, os filhos da globalização, assimilaram referências culturais baseadas na competição individualista, o mesmo é dizer que têm uma educação “ocidentalizada”. A amostra revelou-se importante para compreendermos as dinâmicas da sociedade chinesa e as motivações dos estudantes.

Palavras-chave: Valores; Educação; Família; China; Confucionismo.

Abstract

China has undergone profound economic and social changes. The education sector is at the epicentre of this transition. Our study attempts to understand the significance of education for the development of China, the values at stake and the type of investment that families place in education. We also tried to find out to what extent the rapid economic development and population policy (the only child policy) required a new approach to the challenges of the education sector in China – the world's largest. Simultaneously, we analyzed the survival of traditional values associated with Confucianism, moral and ethical paradigm that permeates all levels of education in China. Academic migration has been growing every year. As part of our work, we conducted fieldwork (semi directive interviews) with the Chinese students who were attending, in Lisbon University, courses in Portuguese language and literature at Literature Faculty. The questions we want to understand this study are: How do Chinese students see their education? To what extent their perception is influenced by the family and by the Government? What are the reference values of family and students? Thus, we intend to identify the social and moral values deemed relevant by Chinese students and their families; understand the social and political investment in education; analyse the role of the Chinese family in the education of their children, locally and abroad, namely in Portugal. Our sample was important to understand the dynamics of Chinese society and the motivations of students.

Keywords: Values; education; family; China; Confucianism.

INDICE

INTRODUÇÃO	7
I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	13
1. Valores para a educação na China	13
1.1. Conceito de Valor	13
1.2. Sobrevivência dos valores tradicionais na geração da globalização	20
1.3. Influência confucionista	22
1.4. O papel dos Institutos Confúcio	27
2. Políticas educativas na China	31
2.1. Ensino de crianças migrantes	43
2.2. Política do filho único	45
2.3. Modelos de educação	48
2.4. Revolução cultural	50
2.5. Assimetrias no acesso ao ensino superior	52
2.6. Relação professor-aluno	56
3. Os pais e o investimento na educação dos filhos	59
3.1. Estrutura e papéis sociais	62
3.2. Valores tradicionais e valorização da educação	65
3.3. A migração académica	69
3.4. Estudantes na Europa	71
II – PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO, OBJETIVOS E METODOLOGIA ---	73
1. Questões de estudo	73
1.1. Objetivos	73
2. Desenho da investigação	73

3. Descrição dos sujeitos participantes -----	74
4. Descrição da análise de dados -----	75
5. Questões éticas -----	75
6. Entrevista -----	76
7. Análise de conteúdo -----	79
III – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS -----	83
1. Escolarização dos entrevistados -----	83
1.1. Escolarização na China -----	84
1.2. Escolarização em Portugal -----	90
1.3. Papel da família -----	103
1.4. Papel das Políticas Educativas na China -----	108
IV – CONCLUSÕES -----	114
V – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS -----	121
VI – ANEXOS -----	130

Anexo I - Guião de entrevista.

Anexo II - Grelha de análise de entrevistas;

Índice de figuras

Figura 1 -----	16
----------------	----

Índice de quadros

Quadro 1 -----	84
Quadro 2 -----	85
Quadro 3 -----	87
Quadro 4 -----	90
Quadro 5 -----	91
Quadro 6 -----	93
Quadro 7 -----	93
Quadro 8 -----	96
Quadro 9 -----	98
Quadro 10 -----	100
Quadro 11 -----	101

Quadro 12	103
Quadro 13	104
Quadro 14	106
Quadro 15	108
Quadro 16	110

INTRODUÇÃO

A região da Ásia-Pacífico tem sido palco de um extraordinário desenvolvimento socioeconómico. O investimento realizado nas políticas educativas permitiu o surgimento das elites que estão na base de ambiciosos programas de desenvolvimento.

A educação, enquanto projeto de afirmação socioeconómico, é encarada pela maioria dos governos da Ásia-Pacífico como objetivo estratégico nacional. Partindo desta premissa e dos fatores culturais subjacentes, pretende-se estabelecer um quadro analítico para o enquadramento dos valores familiares/socais/educacionais, vigentes na China.

A proposta *Aprender a Viver Juntos*, incluída no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o séc. XXI, sugere o desenvolvimento de uma maior compreensão do *outro* e a perceção das interdependências sociais, culturais e económicas. Importa, deste modo, saber em que direções migram os fluxos educacionais e respetivos valores, moldando as sociedades e o modo como se inter-relacionam.

O objeto do estudo proposto leva-nos a tentar compreender o que significa a educação para a China, nomeadamente para as famílias chinesas, e o tipo de investimento que estas realizam na educação dos filhos.

De facto, nos últimos 30 anos mais de um milhão de estudantes chineses saiu do país para estudar em Universidades estrangeiras. O destino é principalmente os Estados Unidos da América (EUA) e Reino Unido (Lin & Fan). Nos últimos anos tem vindo a observar-se um fenómeno interessante, que é a escolha de Universidades portuguesas para a frequência de cursos superiores na área da língua e literatura portuguesas.

Os valores na cultura Chinesa remetem para a influência confucionista, filosofia com milhares de anos, que através de um código de ética orienta o comportamento do indivíduo no relacionamento com os outros, na família e na sociedade em geral. Na base destes valores está a importância atribuída à família, a ética, a virtude moral e a

valorização do coletivo em detrimento do individual. As virtudes individuais são valorizadas, mas não os direitos individuais, enfatizando-se antes a unidade, harmonia, trabalho árduo e sobretudo a educação, eixo central da filosofia confucionista (Huang & Gove, 2012). O grupo assume uma grande importância, por oposição ao indivíduo; trabalha-se para o grupo em benefício da coletividade, seja esta a família ou a sociedade.

As relações são hierarquizadas, esperando-se que um filho respeite e obedeça aos pais ou a pessoas mais velhas (Gorman, 1998). Os valores para a educação que os pais transmitem aos seus filhos são, deste modo, um fator absolutamente determinante nos resultados escolares. As expectativas dos pais face ao desempenho escolar dos filhos são invariavelmente muito elevadas, e assumem um papel de extrema importância no dia-a-dia das famílias.

Os jovens chineses estudam diariamente demasiado tempo, comparativamente com os padrões ocidentais. São os pais quem determina e exige, de acordo com os valores tradicionais desta filosofia, o nível de escolaridade dos filhos. Cabe ao jovem dar resposta a este *input*, traduzido em bons resultados escolares.

Na cultura chinesa associa-se a educação ao estatuto social; o trabalho árduo leva ao sucesso educativo e, conseqüentemente, a uma vida melhor. De acordo com este posicionamento, os pais que não conseguem exercer a sua influência – na realidade uma pressão sobre os filhos – são vistos como educadores que fracassaram na sua tarefa de facilitarem o sucesso académico dos seus educandos. Por outro lado, os filhos que não correspondem à exigência do trabalho programado e ao sucesso expectável, lançam um manto de vergonha, embaraço e desilusão à família que, perante a comunidade, implica aquilo a que os orientais chamam “perda de face”.

No seu livro *O Grito de Guerra da Mãe Tigre* (2011:103), Amy Chua afirma: “A educação chinesa não se debruça sobre a felicidade”¹. A autora e mãe considera que, apesar de toda a opressão e exigência brutal que os jovens sentem por parte dos pais em matéria de resultados escolares, são filhos devotos e gratos, não evidenciando amargura

¹ Livro escrito por uma mãe chinesa a viver nos EUA, que decidiu dar uma educação tradicional chinesa às suas duas filhas, fruto do casamento com um americano. A obra suscitou grande polémica nos países onde foi publicado.

ou ressentimento. Defende que a abordagem ideal à educação é a intolerância ao fracasso, pois o modelo de educação chinês baseia-se em alcançar o sucesso através do círculo de confiança entre pais e filhos, baseado numa obediência cega e respeito à autoridade. Esta questão será oportunamente explorada num dos capítulos do nosso trabalho.

A questão das relações familiares na China – considerada polémica para alguns autores ocidentais – entronca ainda na influência marcadamente confucionista que se faz sentir na sociedade chinesa. Este relacionamento encontra-se estratificado, tendo por base um código de conduta considerada demasiado rígido e de difícil compreensão para observadores estrangeiros.

Na última década e meia a questão dos valores para a educação tem sido encarada, por alguns investigadores, como tema central dos debates e estudos nesta área. O questionamento resume-se do seguinte modo: *porquê ensinar valores, quais os valores a ensinar e de que forma se deve fazê-lo* (Cummings, 2001). Neste campo controverso este autor refere que se inscrevem duas grandes correntes teóricas antagónicas, tendo como representantes principais investigadores como Doyle e Kohn (citados em Cummings).

Na primeira, Doyle faz a distinção clara entre educação e treino. Educação é o desenvolvimento do comportamento, do carácter, e o treino remete para a metodologia de ensino. Para este investigador, os jovens não têm capacidades inatas para serem bons e, como tal, devem ser ensinados de acordo com as regras sociais. Ainda de acordo com Doyle (Citado em Cummings:190) “existem bons e maus valores, é na escola que se forma o carácter, e estes encontram-se em todas as áreas do curriculum”. Já Kohn, defendendo a segunda corrente de pensamento, discorda de Doyle e considera que, na teoria do primeiro investigador, “o que passa pelas escolas ao nível dos valores de educação são meras formas de fazer trabalhar mais e mais as crianças e pô-las a fazer o que lhes mandam e tal representa uma visão negra da natureza humana” (Cummings, 2001:191).

De acordo com o mesmo investigador, os valores não devem ser um caminho para o prémio e castigo, devendo antes ser ensinados na escola. Mas a verdadeira questão por

ele colocada prende-se com os valores que devem integrar o curriculum, não esquecendo a tradição, mas olhando também em frente para uma China no caminho da modernidade. Se, por um lado, se pretende manter as tradições da filosofia confucionista, com elevados valores morais em que a extrema obediência, o respeito pela autoridade e o trabalho árduo devem pautar o comportamento dos estudantes, por outro lado coloca-se a questão da modernidade, da economia de mercado e da necessidade de se educar jovens autónomos, ativos, com um raciocínio independente e criativo.

Na verdade, estas duas realidades entram em conflito quando se pretende alcançar um equilíbrio ao nível da educação dos jovens de uma China que se pretende moderna. Para tentar dar resposta a estas questões, relacionadas com as políticas educativas, autores como Cummings, Tatto e Hawkins (2001) levaram a cabo um estudo na China relacionado com os valores na educação.

Nas duas últimas décadas as políticas educativas na China têm evidenciado uma aproximação a valores mais liberais, conciliando valores morais tradicionais com a economia de mercado (Cummings, 2001). Estamos, assim, em presença de um interesse de abertura a outras realidades internacionais. Estarão os valores para a educação em fase de transição relativamente à influência da filosofia confucionista?

Após a revisão da literatura especializada, premissa fundamental para a contextualização e prossecução deste estudo, foi importante constatar que os primeiros estudos relativos a valores fundamentais, diferenças e semelhanças, foram realizados na Europa ocidental no princípio dos anos 80 (Halman, 2001). Quanto a estudos comparados em matéria de educação, que têm vindo a ser desenvolvidos em instituições especializadas, referimos, a título de exemplo, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) e o Centro de Estudos Comparados em Educação da Universidade de Hong Kong. Na China, os valores para a educação são objeto de debate a nível nacional (Cummings, 2001).

Pretendeu-se abordar a problemática em estudo através da realização de uma análise qualitativa baseada na revisão das fontes primárias e secundárias e a necessária interpretação teórica. Por outras palavras, julgamos que o fenómeno em análise se

reveste de grande importância para a compreensão dos processos educativos na China, bem como para a respetiva interação com os modelos ocidentais.

O objeto de estudo proposto responde ainda, segundo Tuckman (2002), aos cinco critérios essenciais para a escolha de um tema de investigação. Julgamos que tem *praticabilidade*, tanto ao nível da metodologia, como no que respeita à amostra de estudo, pois parece-nos possível chegar a uma resposta à questão suscitada; revela *amplitude crítica* por ser um assunto atual; o *interesse*, como aponta o mesmo autor, radica no *background* profissional da candidata, relacionando-se, de algum modo, com o estudo científico que se pretendeu desenvolver; tem *valor teórico* por contribuir para a continuidade dos estudos efetuados pela comunidade científica nesta temática; evidencia *valor prático* no sentido de poder encontrar respostas para questões importantes no campo educacional, como refere Tuckman (*ibidem*).

As questões centrais do nosso estudo podem ser assim resumidas: Como encaram os alunos chineses a sua escolarização? Em que medida essa escolarização é influenciada pela família e pelo Estado? Quais os valores de referência da família e dos estudantes?

Deste modo, pretendemos identificar os valores sociais e morais considerados relevantes pelos estudantes chineses e suas famílias; comparar a escolarização dos estudantes entre China e Portugal; compreender o investimento familiar, social e político na educação.

No primeiro capítulo, vamos identificar o conceito de valor, as influências culturais em presença na China, nomeadamente a filosofia confucionista, e analisar através de duas gerações os comportamentos sociais na área da educação que norteiam a sociedade chinesa. Referenciámos os valores para a educação na China e a sobrevivência dos mesmos.

No segundo capítulo referenciamos as principais políticas educativas oficiais, desde a fundação da República Popular da China (RPC) até à atualidade, respetivos modelos e o conseqüente impacto na sociedade chinesa. As representações que os estudantes têm da escola, da relação com o professor e das vias de acesso à Universidade, são outras questões que iremos abordar.

O terceiro capítulo aborda o investimento que as famílias realizam na educação dos filhos, tema central do nosso estudo. Analisamos a hierarquia dos papéis sociais no seio da família e a importância dos valores tradicionais associados ao processo educativo. O enorme fluxo de estudantes que procuram prestigiadas academias internacionais é uma realidade crescente na China.

À luz deste enquadramento, procurámos validar empiricamente, algumas das asserções que motivaram o nosso estudo, designadamente através de trabalho de campo realizado junto de jovens chineses a estudarem em Lisboa. Partindo das 15 entrevistas realizadas a estudantes chineses que frequentaram o curso de Língua Portuguesa na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (FLUL), tentámos perceber algumas das especificidades culturais da educação na China e o papel desempenhado pelas famílias. Em suma, abordaremos as dinâmicas relacionadas com a sobrevivência dos valores tradicionais na sociedade chinesa, condição essencial à compreensão de toda a dinâmica do sistema educativo. Nesse plano, procuraremos identificar as forças motrizes em presença, progressos e contradições, não esquecendo a dimensão do fenómeno em análise, ou não albergasse a China o maior sistema educacional do mundo.

I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

De forma a compreendermos o processo de apreensão dos valores na família e em sociedade, parece-nos importante referenciar determinados vetores fundamentais relacionados com a sociologia, a filosofia e a teoria da aprendizagem social. Neste capítulo vamos abordar algumas das principais correntes de pensamento e os autores de referência no fenómeno educacional.

1. Valores para a educação na China

1. 1. Conceito de Valor

Etimologicamente a palavra “valor” significa coragem, riqueza. Proveniente do latim, *valere* queria dizer ser forte, gozar de boa saúde e era uma expressão utilizada como cumprimento entre os Romanos. O conceito de “valor” tem sido investigado em diferentes áreas do conhecimento. Para a filosofia é uma interação entre o sujeito e o objeto.

Numa abordagem sociológica, Max Weber define *valor* como uma relação entre as necessidades físicas do indivíduo (respirar, comer, viver...) e defende que a partir desta relação se explica uma hierarquia de valores, segundo a prioridade das necessidades e a capacidade dos mesmos para as satisfazerem (citado por Zhang, 1951).

“Os valores são determinados princípios que norteiam a vida das pessoas, dando-lhes direção e orientação de como ser, comportar-se relacionar-se e expressar-se ... É o que nos aponta a coerência entre o pensar e o agir” (Ricotta, 2006: 99). Pode dizer-se, portanto, que o valor está intimamente ligado à ética e moral da vida em sociedade.

Deste modo, o estudo dos valores é importante para a compreensão dos comportamentos nas dimensões ética e moral. Ética porque envolve princípios fundamentais pelos quais o homem se rege, e moral por estar relacionado com os critérios que cada pessoa segue como sendo importantes para si. Ética e moral estão interligadas no processo civilizacional.

A axiologia é uma área da filosofia que se debruça sobre o estudo dos valores humanos. Entre eles destaca-se a ética como valor vital. Pode considerar-se que o valor é o que dá dignidade ao ser, é o sentido determinado pelo indivíduo a tudo aquilo com o qual este se relaciona. Os valores podem ser de cariz individual ou de grupo; há valores sociais coletivos, identificativos de um determinado grupo, e valores universais. A família, segundo Ricotta (2006), é um dos valores universais mais significativos.

A adoção de um valor passa pela necessidade de identificação do indivíduo com a família, com um grupo social, e passa também pela convicção individual de cada um em acreditar em algo que é importante para si. Pode ser diferente para cada pessoa. Para a mesma autora, os valores são *mutáveis e dinâmicos* porque durante a vida um indivíduo pode modificar os seus valores na forma como vivencia as situações.

Alguns autores, como Edgar Morin (citado em Bindé, 2004) têm referenciado os valores do século XX como um processo complexo devido à evolução das sociedades. Até então os valores eram considerados simples regras sociais a ser respeitadas e cumpridas. Estas eram interiorizadas pelo indivíduo sem questionamento. Na sociedade atual o aumento da autonomia individual veio alterar este quadro social.

“A educação para os valores realiza-se em todos os momentos, permeia o curriculum e também todas as interações interpessoais na escola e as relações desta com a família e a sociedade” (Valente, 1989:1).

Nos anos 60 surgiram inúmeras correntes de pensamento relacionadas com o estudo dos valores, na perspetiva da educação moral, entre estas a defendida por Raths, que punha em causa os valores impostos aos indivíduos. Este referia que os autores da época colocavam demasiada pressão nos indivíduos, e que na escola se deveria promover uma educação para os valores de modo a que os jovens pudessem adotar os seus próprios valores. Os jovens deveriam “ refletir de forma mais deliberada nos seus valores e nos da sociedade como um todo” (Raths, citado em Valente, 1989:4).

Nos anos 70 entra em cena a escola cognitiva, defendida por Lawrence Kohlberg, que vem colocar em causa a teoria anterior da clarificação dos valores, sustentando uma

abordagem cognitiva da moralidade, isto é, que deveria evoluir por estágios de desenvolvimento.

Já nos anos 90, dois autores vêm simplificar a noção de valor. Cabanas (1996) defende que os valores são a clarificação de metas para as ações do sujeito e estas não carecem de explicações para existirem; Serrano (1997), sustenta que a educação abandona, finalmente, a ideia de escola como lugar de transmissão de conhecimentos e enceta uma perspectiva de lugar onde se valorizam atitudes de aprendizagem a viver em conjunto, onde se aprende a respeitar, a partilhar e a “formar um bom cidadão.”

Na atualidade, Marques (2002) vem classificar os valores em categorias racionais e vitais. Os racionais são os valores que nascem das necessidades humanas racionais, e aos valores que nascem das necessidades humanas sensitivas chama valores vitais. Sustenta ainda que apenas os primeiros podem aspirar à universalidade. Os restantes são produto dos contextos e das condições. São, portanto, relativos. Afirma que “valor é aquilo que é valioso, de grande interesse e qualidade (2002:15).

Marques (2002) refere ainda Habermas como filósofo de grande influência para Kohlberg. O primeiro foi autor da teoria da ação comunicativa – o homem realiza-se por ser capaz de comunicar, mas Habermas propunha condições próprias para que o discurso fosse considerado válido. As pessoas deviam possuir competências linguísticas, capacidade de argumentação, ou seja, defendia uma ética discursiva dos poderosos, dos que detêm o poder da comunicação. Nesse sentido, não pode ser considerada uma ética universal. Como tal, segundo Marques, este filósofo foi sujeito a uma crítica profunda, na sua ética discursiva, por deixar de fora do processo de "construção" dos valores.

As questões levantadas por outros autores remetem-nos para a interdisciplinaridade do conceito de valor. Na atualidade a questão dos valores transita entre as áreas da sociologia, psicologia, filosofia, ciência política, antropologia e economia, entre outras. Considera-se que entre as diversas abordagens utilizadas na conceptualização e avaliação dos valores, exista pouca coerência e clareza. Porém, de entre as inúmeras disciplinas, a área da sociologia demonstrou, segundo Hitlin e Piliavin (2004), avanços

na conceptualização que se julgam ser úteis, nomeadamente o levantamento das questões: *O que são os valores? De onde vêm os valores? Para que são os valores?*

Para responder à primeira questão “O que são os valores?” Williams (citado em Hitlin & Pivialin, 2004: 359) afirmam: “A referência ao termo valor indica geralmente interesse, prazer, gostos, preferências, deveres, obrigações morais, desejos, vontades, objetivos, atrações e aversões, entre outras inúmeras orientações”.

A crítica que surge entre os estudiosos das áreas referidas, é que cada disciplina se preocupa simplesmente em construir um quadro conceptual referente à sua especialidade, esquecendo que os especialistas de outros campos enfrentam o mesmo desafio. Se o conceito do valor específico em estudo, em áreas diferentes, mostra algo em comum, segundo Hitlin e Pivialin (2004) esta convergência deverá unir filosofia, psicologia e sociologia, para a construção de uma teoria geral do valor em questão.

Outros estudiosos (Hechter, citado em Hitlin & Pivialin, 2004: 360) defendem que os avanços realizados ao nível da compreensão e conceptualização dos valores sociais são um ponto de partida para esse estudo, mas levantam outras questões de difícil resposta, nomeadamente, a) *Os valores não são observáveis*, b) *teorias recentes dão pouca orientação para se compreender de que forma os valores moldam o comportamento*, c) *como medir os valores?*

Williams (2004) refere que os valores são frequentemente confundidos com outros conceitos, como atitudes, normas e necessidades. Os valores são mais abstratos do que as atitudes, são ideais e controlam as ações do indivíduo ao nível cognitivo, enquanto as atitudes se centram na prática de determinado comportamento.

Para responder à segunda questão em Williams (2004) “De onde vêm os valores?” São apontados inúmeros fatores que definem a origem dos valores num grupo social e que vão modelar o comportamento humano.

A família tem uma importância muito significativa, como primeiro agente no processo de socialização do indivíduo. É na família que se dá o início da interiorização dos valores que representam um papel primordial na vida desse grupo, e nas relações que cada indivíduo estabelece com os grupos sociais mais latos, como a escola, grupos de amigos e a sociedade em geral. As expectativas que os pais desenvolvem relativamente

ao comportamento dos filhos, no que respeita às relações no seio da família, nas interações e rede de contactos que estabelecem na sociedade são muito elevadas. Esta rede de contatos desempenha um papel de extrema importância no Oriente, designadamente naquilo a que na cultura chinesa se designa por *Guanxi*².

Na China os contactos, pessoais e profissionais, assentam em relações de confiança. Significa isto que um empresário estrangeiro que queira vingar na China, necessita de investir tempo e paciências nos contactos e estabelecer relações pessoais com os seus parceiros de negócios.

Os valores são transmitidos no seio da família, e os pais influenciam naturalmente as crianças, transmitindo-lhes o que mais valorizam ao nível social e cultural. A ideia de grupo é essencial no Oriente; pensa-se e age-se em função do grupo (influência confucionista).

As atitudes dos pais são o espelho para o comportamento dos filhos e existe uma grande preocupação com a transmissão dos valores tradicionais. No Oriente as mães exercem uma influência mais forte junto dos filhos, nas suas rotinas e atividades, enquanto os homens transmitem os valores de uma forma mais indireta. Os pais influenciam os filhos ao exercerem uma vincada pressão face aos resultados escolares, valorizando ainda sobremaneira o valor da obediência, ao contrário do Ocidente, em que se valoriza mais a autonomia individual.

Um estudo realizado nos anos 90 do século passado, sobre valores, género e estrutura social, coloca vários estudiosos em confronto (Xiao, citado em Hitlin & Piliavin, 2004). Relativamente à diferença de género, alguns autores consideram que existem diferenças de género enquanto outros não. Os valores referidos nesse estudo são “compaixão”, “materialismo” e “sentido da vida”. As mulheres pontuaram com maior incidência na “compaixão” e menos em “materialismo e competição”, atribuindo mais importância ao valor “sentido da vida”. Constatou-se ainda que estes dados se mantiveram constantes no tempo.

Outro dado relevante é que mulheres em posições sociais de destaque atribuem um papel primordial ao valor “autonomia” ao contrário dos homens (Xiao, 2000). Os

² "Guanxi" é a rede de conhecimentos, laços de relações e contatos, baseados no elemento confiança, característica das comunidades chinesas.

investigadores descobriram que as mulheres jovens preocupam-se mais com valores sociais altruísticos do que os homens da mesma idade, embora os homens não encontrem diferenças na recompensa exterior dos valores. As mulheres são ainda mais capazes de decidir onde querem chegar, e estão menos preocupadas em valorizar papéis tradicionais na sociedade do que os homens.

Para responder à terceira questão “Para que servem os valores?” (Williams, 2004) Os investigadores vêm nos valores uma forte vertente motivacional e uma outra ligada à ação. Estas estão intimamente relacionadas com as áreas da sociologia e da psicologia, no estudo dos valores. A socialização, permite a interiorização dos valores e estes determinam, através da praxis, o comportamento social do indivíduo. Este comportamento parte de uma motivação do indivíduo para agir em determinada situação e segundo valores que interiorizou desde o seio da família ao ambiente social mais abrangente. Schwartz³ (1999) contribuiu para a formulação de escalas de valores no contexto da teoria da aprendizagem social. Durante os anos 1970 e 1980, foi defensor dos estudos de Hofstede sobre valores humanos. Aperfeiçoou esses estudos, tornando-se um dos pioneiros na investigação sobre o comportamento. Esta incluiu estudos sobre atitudes e comportamentos, bem como a classificação de valores humanos em todas as culturas. Schwartz desenvolveu um esquema de representação de valores humanos que define como quase universais. Classificou esses valores em sete categorias diferentes, como se pode observar no quadro da figura 1.

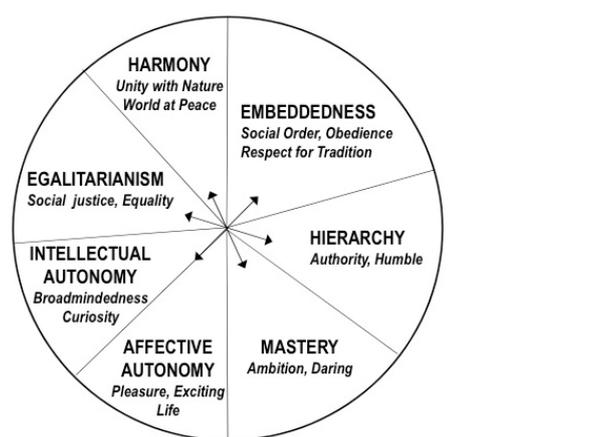


Figura 1

O modelo de Schwartz, extraído de *A Theory of cultural Values and some implications for Work*, p. 29.

³ O Sociólogo israelita Shalom Schwartz desenvolveu um estudo, nos anos 90, caracterizando valores culturais quase universais em 70 países.

Enraizamento: *Statu quo*, evitar inclinações dos indivíduos que possam perturbar a ordem tradicional;

Harmonia: Proteção do ambiente e paz no mundo;

Compromisso Igualitário: Transcendência de interesses egoístas; utilidade, justiça social e igualdade;

Autonomia Intelectual: Criatividade e curiosidade;

Autonomia Afetiva: Estimulação e entusiasmo;

Hierarquia: Legitimidade do papel hierárquico e alocação de recursos.

Mestria: Ambição e ousadia.

As culturas dos países da América do Sul: situam-se a meio da figura;

Os países de língua inglesa: sobrevalorizaram mestria e apresentaram valores mais elevados na hierarquia do que no igualitarismo;

O resto dos países europeus ocidentais: deram primazia aos valores da igualdade e autonomia intelectual;

A Europa Oriental: também favoreceu o igualitarismo;

O Oriente Médio e parte da Ásia: valorizam principalmente a hierarquia.

De acordo com Schwartz (1999), nas culturas onde é dada elevada importância à hierarquia social o igualitarismo praticado noutras culturas pode parecer desrespeitoso. Outra diferença importante reside nas mudanças sociais e económicas. Assim, e em virtude deste crescimento económico, os valores referenciados por estas culturas, para o mesmo autor, podem ter alterado os dados referidos no estudo. Schwartz refere que no valor “trabalho”, a hierarquia e autocontrolo são enfatizados na China e o uso de poder e prestígio para recompensar os trabalhadores é provavelmente eficaz. No entanto, a procura desses valores e respetivas motivações, em países onde os valores de harmonia igualitários são importantes, por exemplo, Suécia, Finlândia, é mais provável que tal possa suscitar oposição individual ou organizada. Schwartz considera que esta investigação pode ser considerada uma ferramenta empírica conceptual para a investigação das diferenças de valores a nível internacional.

Para Schwartz (ibidem), países como a China e a Índia estão a sofrer mudanças sociais e económicas, com as consequentes alterações ao nível das respetivas culturas. No entanto, a maioria dos estudiosos acredita que depois de moldarem a educação num jovem, os valores transmitidos serão estáveis durante a sua vida.

1.2. Sobrevivência dos valores tradicionais na geração da globalização

Os valores tradicionais para a educação na China enfrentam enormes desafios, atendendo às influências exógenas que o país tem sofrido desde que enveredou pela globalização. É de notar que a educação para os valores assumiu uma grande importância em todo o mundo, integrando o curriculum escolar em 90 países (Bray, Adamson & Mason, 2007), sendo também uma prioridade na China.

Os valores da obediência, cooperação e trabalho árduo, que no passado caracterizavam a civilização chinesa, começaram a mudar ao longo das últimas décadas, o que preocupa governantes, pais e professores. “As elites indicam que as suas prioridades são novos valores que reforçam o individual” (Lin, 1990:285).

O sistema educativo facilitou este volte-face, ao incentivar a competição através do sistema rígido de exames, negligenciando desse modo a formação dos valores morais. Para além da abertura ao mundo, a política do filho único marcou igualmente a valorização do individualismo, com uma geração de pequenos imperadores. Alguns autores, como Lin e Fan (1990:336) sustentam que os filhos desta geração “cresceram num mundo novo e são puxados em várias direções”.

A saída para o estrangeiro encaminhou centenas de milhar de estudantes chineses para novas realidades sociais e culturais. As famílias chinesas temem que eles percam os seus valores de referência; por outro lado, as famílias querem o melhor dos dois mundos, isto é, que os seus filhos sejam o reflexo de valores morais ancestrais, mas também que sejam cosmopolitas e capazes de acompanhar as exigências da globalização, como refere Tatlow (2013) .

Com esta modernização a estrutura familiar sofreu alterações. Na China, a família nuclear atual já não se estende aos mais idosos, como outrora, com a permanência na

mesma casa de pais, filhos e avós, os patriarcas. O mercado de trabalho ditou leis muitas vezes antagônicas para as necessidades e desejos dos membros da família, que tiveram que encarar uma carreira profissional, muitas vezes longe de casa, e que veio afastar os filhos dos cuidados com os mais idosos. Esta é uma nova preocupação da sociedade chinesa.

Numa tentativa de repor a prestação de assistência às gerações mais velhas, o Governo chinês implementou uma lei que obriga os filhos a prestar cuidados aos pais idosos (Wong, 2013). A mesma fonte revela que metade dos 185 milhões de idosos com mais de 60 anos vive longe dos filhos e que estes, por contingências profissionais, visitam os pais com pouca frequência. Na inovadora peça legislativa o governo chinês não se coíbe de ensaiar uma tutela, abertamente coerciva, sobre a esfera do espaço privado.

As grandes mudanças observadas na sociedade chinesa em consequência da globalização, de que é exemplo a economia de mercado de caráter consumista e individualista, estão a ser motivo de grande preocupação nacional. Não obstante as alterações observadas na sociedade chinesa, é de sublinhar que a influência confucionista mantém-se enraizada, nomeadamente nos valores transmitidos ao longo de todos os ciclos educativos.

A história da República Popular da China tem sido marcada por avanços e recuos ideológicos, por ciclos de estagnação a que se contrapõem ciclos de grande progresso e abertura. O sector da educação não tem sido imune a estas oscilações programáticas que marcaram, para o bem e para o mal, sucessivas gerações de chineses. À luz da lógica da harmonia entre o Yin e o Yuan, característico da cultura chinesa, podemos dizer que os opostos se completam, isto é, as políticas educativas ensaiadas durante sete décadas, com particular ênfase para as últimas três décadas e meia, são fruto dessas tensões e mesmo paradoxos. Dito de outro modo, embora a China disponha de uma importante massa crítica, em grande parte formada nas melhores academias do Ocidente, continua a manifestar alguma dificuldade em libertar-se de uma certa herança imperial em matéria de valores para a educação.

Só assim se compreende que as autoridades do setor da educação tenham anunciado, em Pequim, o retorno ao estudo de textos clássicos da cultura chinesa, dando cumprimento a uma indicação do Presidente Xi Jinping (Jie, 2014).

A partir de setembro de 2015 os poemas clássicos chineses irão regressar à bibliografia do ensino obrigatório na capital chinesa. É de prever que esta medida seja seguida por outras províncias, numa tentativa de combate aos efeitos perniciosos da “ocidentalização” do ensino na China. Estamos, portanto, perante a educação “com características chinesas”.

Dados do PISA 2012 revelam que os estudantes chineses, em Xangai, estão no topo dos rankings internacionais. No entanto, refere Kaiman (2014), para alguns especialistas chineses em educação estes dados não impressionam. “Apesar destes resultados, não quer dizer que o sistema educativo em Xangai não tenha problemas, de fato é o oposto” – afirmou Lao Kaisheng, professor do Departamento de Educação da Universidade de Pequim, em entrevista ao *The Guardian*. A mesma fonte revela que os estudantes fazem um exame de nove horas de acesso ao ensino superior, com imensa pressão e cansaço.

1. 3. A influência confucionista

Confúcio foi um pensador, filósofo e professor chinês nascido no ano 551 (a. c.) numa cidade do estado de Lu, a que os chineses chamam de “Terra Santa”, atualmente na região de Shandong. Confúcio era de uma família de ascendência aristocrática. Ao descobrir as suas raízes ancestrais, Confúcio ganhou um grande respeito e apreço pela cultura e civilização da China e esta foi a grande motivação para os seus estudos (Qi Sun, 2008).

Nos séculos V e VI (a. c.) a China atravessou um período de escravagismo e de expansão do sistema feudal, em que a anarquia imperava e os valores morais não tinham expressão na formação pessoal e social dos cidadãos (Bettignies & Cheong, 2007). Confúcio, nascido numa era de desordem e imoralidade, tinha a ambição de retomar ou mesmo formar uma nova era de moralidade, baseada em aprendizagens ao longo da vida. Patenteava uma grande simplicidade na abordagem ao estudo, com uma vontade

imensa em aprender mais. Não se inibia de aprender com qualquer pessoa, mesmo que estas pertencessem a um estatuto social inferior ao seu, e defendia uma formação de caráter baseado na honestidade e no trabalho (ibidem).

Com 22 anos abriu a sua primeira escola privada, onde os estudantes tinham seis disciplinas de estudo: Etiqueta, música, matemática, história, condução e tiro com arco. Aos 30 era reconhecido como um excelente professor, e ganhou a atenção de altos oficiais do governo que lhe enviavam os filhos para a sua escola sendo este considerado pioneiro no ensino privado, pois até então a escolaridade era cabalmente feita em escolas públicas, controladas pelo sistema governamental. Pioneiro ainda porque, pela primeira vez na China, alguém acolhia pessoas comuns, sem estatuto social de relevo, para estudar numa escola privada, sendo considerada uma viragem na tradição da educação, anteriormente monopólio de aristocratas.

O propósito de Confúcio era educar (*Jun Zi*), termo que surgiu bem antes de Confúcio e significava “aristocracia”, determinando um cumprimento entre nobres. Este gesto permaneceu ao longo dos tempos como saudação de cortesia, o que permitiu a Confúcio repor o seu relevante significado. Como afirma Qi Sun (2008: 568), “Este termo deixou de se referir a pessoa nobre e passou a significar alguém de elevado caráter que deseja aprender com o modelo de educação (*Sage*)”. Confúcio considerava que uma pessoa que não se cansa de aprender, alcança a sabedoria. Gostar do conhecimento é melhor do que simplesmente adquiri-lo; ter prazer em adquiri-lo, é ainda melhor.

Uma das artes ensinadas por Confúcio foi a caligrafia e o contributo para a cultura chinesa foi o tornar acessível o conhecimento a quem quisesse aprender. O termo “ideograma” – o desenho de uma ideia – refere-se à escrita dos caracteres e, para Mendoza (2014), a atitude requerida na aquisição da escrita chinesa é a obediência à sua estrutura, pronúncia, sentido e rigor na direção do traço. O aluno carece de disciplina e constância, virtudes tipicamente orientais, refere o mesmo autor.

Com cinquenta anos encetou uma atividade política procurando criar uma nova ordem social de reforma política com o principal objetivo de governar com moralidade.

Confúcio afirmava: “Um soberano que governe com princípios morais pode assemelhar-se a uma estrela polar que mantém o seu lugar, enquanto as estrelas menores giram em torno desta”. O mestre chinês dizia ainda que “regulados por decretos e castigos, as pessoas saberão apenas como fugir aos problemas, mas não terão o sentimento da vergonha. Guiadas por virtudes e etiqueta, elas não só terão o sentimento de vergonha como ainda tentarão corrigir os seus erros”. (Confúcio, citado em Bettignies & Cheong, 2007:21)

Confúcio tornou-se magistrado de Chungtu e apenas um ano mais tarde esta era considerada a cidade modelo. Veio a ser Ministro das obras públicas, com a pasta da educação e mais tarde tornou-se Ministro da justiça. Quando observava comportamentos desviantes relacionados com corrupção demitia-se dos cargos.

Ainda numa tentativa de restabelecer a ordem política e social noutras províncias, Confúcio viajou durante catorze anos com os seus então discípulos, que divulgavam os ideais políticos do mestre consubstanciados em Humanidade (*Ren*) – cultivar-se a si mesmo e levar paz e felicidade a toda a população. Na doutrina confucionista este é o principal conceito, a humanidade, e tem como ideia central a benevolência. No entanto, depois desta missão Confúcio não conseguiu o resultado pretendido com nenhum governante das províncias visitadas. Ainda assim, mesmo com o fracasso na divulgação dos seus ideais políticos, foi bem-sucedido no ensino de práticas educativas. Qi Sun⁴ (2008) refere que Confúcio educou um grande número de Cavalheiros (*Jun Zi*) das províncias visitadas, divulgando e espelhando os ideais da educação e filosofia confucionista em inúmeras partes da China.

Aos 68 anos Confúcio regressou ao estado de Lu e o maior projeto desenvolvido foi a compilação, o estudo e a conclusão dos documentos que utilizou no ensino. Este trabalho foi levado a cabo nos últimos cinco anos de vida de que resultaram *O Livro de Odes (Shi Jing)*, *Anais de Primavera e Outono (Chun Quo Zou Zhuan)* e *O Livro das Mutações*.

⁴ Qi Sun, Professora Assistente no departamento de educação de adultos e tecnologia na Faculdade de Educação da Universidade de Wyoming, E.U.A. Tema central dos seus estudos: Educação Internacional de adultos e Aprendizagem ao longo da vida; Orientações da filosofia confucionista, perspetivas orientais da educação de adultos; Aprendizagem transformadora no contexto internacional e global.

A 18 de fevereiro de 479 (a. c.) com 73 anos, Confúcio morre com o seu ideal por cumprir. Foi considerado um dos maiores estudiosos de todos os tempos, em todo o mundo. Aprender foi a tarefa de toda a vida, ensinar foi a profissão ao longo da vida.

Confúcio teve 3.000 discípulos dos quais 72 foram excelentes nas seis disciplinas, tendo-se distinguido como estudiosos, governantes, professores e consultores governamentais importantes em várias regiões da China. Confúcio tornou-se um modelo de carácter, graças à sua conduta ao longo da vida. Embora os seus ensinamentos tenham milhares de anos, não ficaram apenas escritos nos livros de história - continuam vivos. Confúcio continua a influenciar a sociedade da China contemporânea.

“A filosofia confucionista veio proporcionar uma visão holística sobre a finalidade da aprendizagem ao longo da vida”, como sustenta Qi Sun (2008:571). Confúcio considerou os alunos como o centro e a finalidade do processo de aprendizagem e fez da educação o seu projeto de vida.

Na realidade, o confucionismo deu a maior importância à educação com o intuito de melhorar a sociedade. A educação era reconhecida como o principal objetivo, tendo em vista a criação de uma sociedade justa, mas também uma forma privilegiada de formar elites. Para Max Weber “o Confucionismo significava a adaptação ao mundo, às suas regras e convenções (...). Representava um enorme código de máximas políticas e normas sociais para homens cultos” (citado por Zhang, 1951:152).

Com início na década de 90, algumas sociedades asiáticas, com destaque para a China, viveram uma transformação dos seus valores sociais. A abertura económica ao Ocidente e a política demográfica (política do filho único) implicaram uma maior predominância do individualismo. Todavia, os valores tradicionais mantêm-se enraizados nas camadas mais jovens (Cummings, 2001).

Alguns autores como Bettignies e Cheong (2007) referem que filosofia confucionista exerceu uma grande influência não apenas na China, mas igualmente noutras sociedades asiáticas como é o exemplo de Hong Kong, Singapura, Coreia do Sul, Taiwan e Japão.

Esta filosofia baseia-se num conjunto de regras morais, que definem o comportamento do indivíduo desde o seio familiar até ao ambiente social e cultural mais alargado. Estas regras ditam como o indivíduo se deve relacionar com os outros e assentam em valores morais rígidos da sua cultura.

O Confucionismo exerceu uma forte influência na área da educação, e esteve sempre associado à estratificação social. Segundo Confúcio (citado em Huang, 2012) o sucesso era definido pela classe social do indivíduo, não propriamente pela riqueza deste. A classe social estava intimamente relacionada com a ocupação profissional, que por sua vez estava ligada a determinados valores morais.

O filósofo chinês definiu assim quatro estratos sociais relacionados com a ocupação: intelectuais, agricultores, operários e empresários. A classe mais elevada (intelectuais) realizava o trabalho mental, assim chamado, e geralmente estava relacionado com a tomada de decisões que viriam a influenciar toda a sociedade. O segundo nível de importância (agricultores) tinha imenso reconhecimento, por ser o responsável pelo sustento da sociedade. O terceiro nível (operários) tinha que contar com o seu trabalho e perícia para sobreviver. No nível social mais baixo (empresários) havia grande interesse em satisfazer necessidades próprias para subsistir. Por vezes a riqueza comportava algum estatuto, mas neste tipo de sociedade não era o mais importante. Aliás, como afirma Confúcio num pensamento reproduzido por inúmeros autores: “O homem superior pensa em virtude; o homem pequeno pensa em conforto”. (Huang, 2012:10).

Na história da China, muitos estudiosos têm vindo a debruçar-se acerca da questão da liderança. Alguns autores como Bettignies e Cheong (2007) referem que para se ser um líder, ou mesmo um comandante, como por exemplo Sun Tzu escrevia há 2.500 anos na sua obra *A Arte da Guerra*, era necessária ser detentor de cinco traços de carácter fortes: *sabedoria, humanidade, integridade, coragem e disciplina*.

Na filosofia Confucionista, um líder devia ter valores de ética e grande valor moral, ser inteligente e desenvolver trabalho académico; este último estava sempre associado a uma classe social elevada. Ainda hoje, na cultura chinesa (Huang & Gove, 2012) considera-se que um intelectual é um estudioso que pertence a uma classe social

superior. Não surpreenderá, portanto, que os valores para a educação continuem a ocupar um lugar de destaque nos projetos de vida das famílias chinesas.

Acredita-se que o sucesso na educação conduz a uma vida melhor, a um bom emprego e à conquista de estatuto social, bem como a uma rede de contactos e conhecimentos importante (*Guanxi*). O sucesso académico é mensurável nesta sociedade e estimulado desde cedo junto das crianças, sendo caracterizado por um sistema extremamente exigente, rígido e hierarquizado.

Confúcio defendia que cada indivíduo devia saber reconhecer o seu lugar na sociedade e ter consciência do seu estatuto social. Assim, na ética confucionista a hierarquia dos papéis sociais está associada a comportamentos específicos dos indivíduos entre superiores e subordinados, entre membros da família ou amigos. Definem-se assim cinco tipos de relações na *harmonia social*: governante-indivíduo; filho-pai; irmão mais velho-irmão mais novo; marido-mulher e entre amigos (*ibidem*). As primeiras quatro relações são do tipo vertical (superior-subordinado) e a última do tipo horizontal, baseada na reciprocidade. A ordem social é conseguida através da responsabilidade e consciência de cada indivíduo, da sua posição e das obrigações que são reveladas através de normas e comportamentos aprendidos.

Em suma, o confucionismo realça a importância dos laços familiares na sociedade em geral. É na família que tudo começa, sendo considerada a base e o modelo formal para a sociedade. O chefe da família mostra benevolência em troca de respeito e obediência.

1. 4. O papel dos Institutos Confúcio

Atualmente, a China ocupa uma posição de grande centralidade no plano internacional, a nível político e económico, mas também ao nível linguístico, social e cultural, consequência da sua política de abertura ao mundo.

Em anos mais recentes a China colocou em campo um ambicioso plano de afirmação internacional na área linguística e cultural, recorrendo para o efeito ao designado *soft*

*power*⁵ (*poder suave ou poder brando*) através da criação do Instituto Confúcio (IC), Daqui resultou um apreciável número de Institutos Confúcio espalhados pelo mundo. A rede a que podemos chamar de institutos culturais, à semelhança do modelo inicialmente adotado por noutros países como a França (Alliance Française) e Reino Unido (British Council), entre outros, faz parte da estratégia de diplomacia pública criada pela China para disseminar redes de influência globais.

Joseph Nye (2009) define três tipos de *soft power*: a cultura, os valores políticos e a política externa, e considera que o último está intimamente ligado ao potencial interesse económico da China. Cunha (2012) vai mais longe, sugerindo que os valores políticos da China não são facilmente exportáveis (pelo menos para o Ocidente), mas já a cultura chinesa, seja na sua ancestralidade ou na sua modernidade, tem um enorme potencial de disseminação em todos os quadrantes geográficos.

Para o mesmo autor, a China tem como objetivo estratégico a modernização e o desenvolvimento socioeconómico do país até 2020, pelo que está interessada em projetar uma imagem mais positiva para o exterior.

A estratégia de afirmação do *poder suave* chinês ficou patente no sucesso dos Institutos Confúcio, bem como dos Jogos Olímpicos de Pequim ou a realização da Exposição Mundial de Xangai em 2010 (ibidem).

Os Institutos Confúcio são uma janela de projeção da China no mundo com o objetivo de difundir a língua e a cultura chinesas. Estão geralmente associados às Universidades de forma a facilitar essa difusão e angariar interessados no estudo da língua chinesa. As Universidades veem essa relação com bons olhos, já que ganham acesso a um enorme mercado cultural, académico e até económico.

Por seu turno, a China ganha uma privilegiada rede de contactos internacionais e desta forma constrói a sua diplomacia pública, favorecendo a troca de valores e ideias. O Instituto Confúcio da Universidade de Lisboa conta, por exemplo, com a participação de algumas Universidades como a Universidade Nova e o Instituto Superior de Ciências do

⁵*Poder suave* (2004) ou *Poder brando* é uma expressão criada por Joseph Nye e que este definiu como a capacidade de atrair e influenciar os outros para uma cultura e ideias de uma determinada nação. Alcançar objetivos cativando os outros sem os ameaçar ou manipular.

Trabalho e da Empresa de Lisboa. O Instituto Confúcio funciona também como intermediário entre Portugal e China no âmbito da educação e cultura, facultando atividades educativas e de investigação destinadas a estreitar a ligação entre os dois países. De acordo com a vice reitora da Universidade de Lisboa, Teresa Cid, “embora não tenha vocação para ser um centro científico, o Instituto Confúcio funciona como um organismo facilitador de interface que abre caminho entre a Universidade de Lisboa e as Universidades chinesas”.

Para Moisés Fernandes, representante da direção do Instituto Confúcio, a atividade desenvolvida por aquela instituição é já um sucesso, pois conta com 400 alunos a aprender língua chinesa, dos quais 60 estão a preparar-se para prosseguir estudos em Universidades chinesas. “Este é um feito que nenhuma Universidade portuguesa conseguiu até agora” – referiu aquele responsável. Na verdade, existe um grande interesse na China e a prova disso é o elevado número de alunos estrangeiros inscritos nas Universidades chinesas (Cunha, 2012).

O Instituto Confúcio é assim considerado um modelo de cooperação de sucesso. Em Portugal, o Instituto Confúcio pretende alargar a sua ação para além do ensino universitário e chegar à comunidade escolar do ensino secundário e básico, à semelhança do que já acontece em países como os EUA, onde os alunos a frequentar aulas de língua chinesa no ensino básico e secundário ascendem a 50 000 (ibidem).

Os Institutos Confúcio têm o apoio financeiro de Pequim e são coordenados pelo Gabinete do Conselho Internacional do Ensino do Chinês, ou Hanban, entidade certificadora de formação/formadores. A estratégia inicial tinha como objetivo a instalação de 100 Institutos Confúcio em vários continentes, mas esta meta seria rapidamente ultrapassada, já que as Universidades de todo o mundo avançaram com mais de 400 candidaturas. A China dispõe atualmente de 440 Institutos Confúcio em todo o mundo, distribuídos por 120 países⁶, segundo o Livro Azul sobre o Desenvolvimento Cultural da China (2013). De acordo com este documento divulgado por Pequim, os Institutos Confúcio são um marco cultural que apoia a divulgação da língua chinesa e terão, desta forma, ultrapassado todos os Institutos internacionais congéneres dedicados à promoção linguística.

⁶ Ver em <http://portuguese.cri.cn/1721/2014/04/17/1s182628.htm>.

Entre 2010 e 2013 o número de Institutos Confúcio registou um acréscimo de 30 a 40 por ano⁷. Em 2013 havia 150 milhões de estudantes a frequentarem os Institutos Confúcio. De acordo com dados oficiais, até ao final de 2015, 60 novos institutos irão abrir as portas em todo o mundo (Oregon, 2014).

A distribuição dos IC (Institutos Confúcio), não é semelhante em todos os países; alguns acolhem um número elevado de institutos, como é o caso dos EUA (com 100 IC), o Reino Unido (16), Tailândia (13), Coreia do Sul (12), Japão (11), Rússia (10), Alemanha (8), França (6) e México (5). Noutros países, como é o caso de Portugal, encontramos uma menor representação (2), sendo que há a registar um Instituto Confúcio sediado na Universidade de Lisboa e outro na Universidade do Minho.

A China pretende difundir a língua de Confúcio, aumentando exponencialmente o número de falantes de chinês e, simultaneamente, dar a conhecer a sua cultura milenar; por outro lado estará implícito um objetivo mais abrangente deste *soft power*, que é a projeção do programa político-económico de uma China que se quer abrir para o mundo global, ideia sustentada por James Paradise (2009).

A China tem desenvolvido, através dos Institutos Confúcio, um programa de difusão cultural muito forte. A sua ação começa no envio de professores com a missão do ensino da língua, mas passa também pela difusão mediática, concertos internacionais com cantores chineses, celebração de eventos tradicionais (ex: Ano Novo Chinês) ou a tradicional festa da Primavera. Outras ações são ainda a tradução de literatura chinesa para outras línguas, fomentando desse modo a divulgação de arte contemporânea chinesa por todo o mundo (ibidem). Paradise (2009) salienta a importância da implementação de dinâmicas de cooperação dos Institutos Confúcio em anos recentes, como seja a organização de fóruns internacionais.

Em 2008 foi realizado em Estocolmo um destes encontros, com a temática *Formas de Cooperação*, o qual contou com a participação de representantes de Institutos Confúcio de todo o mundo. Foi realizada, no mesmo ano, uma segunda conferência, na China, bem como nos EUA. “É importante para a China apurar o sucesso do seu projeto global,

⁷ Dados divulgados em: site da Mídia Cultural da China.

ao nível da difusão da língua e cultura, e conseguir *medir* os efeitos junto da opinião pública de cada país” (ibidem:663).

Para este efeito, a BBC realizou, em 2007, uma sondagem que aponta para cerca de 45% de opiniões revelando satisfação da influência da China, através dos Institutos Confúcio, para valores de 27% de opiniões desfavoráveis, num universo de 26 países. Como aponta o autor referido (Paradise, 2009), este valor negativo prende-se com sentimentos de receio relacionado com o grande impacto da economia chinesa nesses países. Mas, de acordo com Oregon, da revista *The Economist* (2014), a influência dos Institutos Confúcio pode ser menor do que aquela que o Governo chinês quer fazer crer e, em certa medida, o controlo governamental que sustenta esta rede internacional, pode ser contraproducente. Assim, muitos dos Institutos Confúcio espalhados pelo Ocidente são acusados de tentarem impedir, e até censurar, a liberdade académica.

De acordo com esta fonte, estudos realizados nos últimos anos mostram que a imagem da China não tem melhorado na última década, pese embora a ação dos IC. Nos EUA, por exemplo, a *Pew Research* refere dados na ordem dos 42% de imagem favorável da China nos EUA, em 2007, que entretanto terá conhecido um decréscimo acentuado em 2013, com apenas 37% de opiniões favoráveis à China (Oregon, 2014). Em 2014 celebra-se o 10º aniversário da fundação do Instituto Confúcio.

O Ministro da Educação português, Nuno Crato, afirmou que Portugal vai colaborar com o Instituto Confúcio para o ensino da língua chinesa no ensino secundário em Portugal (*Agência LUSA*, 2014). Não foi fixada uma data mas prevê-se que a introdução da disciplina opcional nos programas curriculares portugueses, para o terceiro ciclo e ensino secundário, seja entre três a cinco anos.

2. Políticas educativas na China

A aprendizagem social da criança é um processo que tem início no seio da família, o primeiro e grande agente de socialização. É na família que a criança faz as primeiras descobertas no longo caminho da aprendizagem para o mundo. Depois da aprendizagem

em meio familiar, surge a instituição Escola que se encarrega de proporcionar à criança condições básicas de conhecimento ao longo da vida.

É importante que o sistema educativo garanta ao jovem ator social os meios necessários para assimilar as aprendizagens com sucesso. As políticas educativas têm vindo a procurar responder a estas necessidades de uma forma consistente, aliadas a um maior intervencionismo.

Um dos maiores sistemas educativos em todo o mundo, e provavelmente o mais antigo, é o da China, que abrange mais de 220 milhões de estudantes integrados em instituições de vários níveis de ensino. Em Junho de 2014, o número de estudantes que realizou os exames de acesso ao ensino superior foi 9.39 milhões (*China Education Center Ltd*). A mesma fonte refere que o Ministro da Educação estima que 99.7% da população na China atingiu a escolaridade obrigatória, de nove anos.

Na China a educação foi sempre considerada um valor social, uma forma de cidadania e de prosperidade. Desde a era de Confúcio que o objetivo principal da educação era preparar bons cidadãos para uma sociedade justa. Como já tivemos ocasião de sublinhar, a filosofia confucionista pretendia formar a sociedade chinesa em todos os aspetos da vida social e foi a ideologia dominante até ao romper do século vinte. Para compreender a cultura, a estrutura social, política, económica e o sistema educativo chineses, é necessário recuar no tempo e referenciar alguns aspetos particulares do sistema educativo e respetivas políticas educativas.

Desde o início do século XX que a China tem vindo a sofrer transformações nas políticas educativas. Uma das primeiras alterações (1905) foi a substituição do estudo dos clássicos (ibidem). O então chamado sistema de exame imperial de inspiração confucionista foi extinto por ordem da Imperatriz, dando lugar a novas disciplinas como estudos sociais, ciências, matemática, geografia, educação física e línguas estrangeiras, com especial destaque para a psicologia.

John Dewey, um filósofo americano, foi um intelectual reconhecido pelos ideais de educação progressista (Mun, 2000). Na sua visita à China, em 1919, Dewey transmitiu ideais educativos que passavam pela democratização do ensino, igualdade de

oportunidades e o ensino virado para a experimentação, ao invés do ensino teórico e livresco.

A China não estava preparada, naquela fase de grande influência ocidental, para uma alteração radical no ensino e Dewey sofreu fortes ataques à sua visão educativa, rapidamente classificada de elitista e desfasada da realidade local (ibidem).

Um dos grandes críticos desta modernização foi Mao Tsé-Tung, que se colocava no pólo mais oposto a esta nova política educativa (Uwe & Zhu, 2007). Este defendia a educação como um processo mecânico de memorização e intimamente ligado ao trabalho rural. Por esta época a imagem do professor começava a ficar em causa e a sua importância como pedagogo era questionada. O líder comunista equiparava-os a criminosos e inimigos do Estado e mais tarde vieram a ser alvo de perseguição durante o período da chamada Revolução Cultural.

Segundo Mun (2000) as maiores mudanças na China, nas últimas cinco décadas, são essencialmente três: O Grande Salto em Frente, a Revolução Cultural e a transição de uma economia centralizada para uma economia de mercado global. Os grandes protagonistas políticos na história da China Popular, responsáveis pelas transformações políticas, nomeadamente as políticas educativas neste período, foram principalmente Mao Tsé-Tung, Deng Xiaoping e ainda Jiang Zemin.

O sector educativo encontrava-se dependente da tutela exclusiva do Estado e as regras eram ditadas pelo Partido Comunista Chinês (PCC). O controlo da educação originou fações antagónicas dentro do Partido, criando uma inevitável instabilidade política (Mun, 2000). As duas fações em confronto dentro do partido dividiam-se entre radicais e moderados. Esta divisão de posicionamento dentro do Partido apontou para estratégias políticas diferenciadas, sendo que uma estava representada por um líder político.

Na fação radical, Mao Tsé-Tung pretendia desenvolver os ideais políticos do Partido Comunista como referência e modelo de conduta social para os cidadãos, que deviam denotar devoção aos valores e ideologias do PCC, refere o mesmo autor. Numa tentativa de erradicação daquilo que Mao considera ser um apego ao conservadorismo do passado, o PCC aboliu o culto do confucionismo.

Os radicais, como sustenta Mun (2000) defendem, por um lado, o sistema educativo como um veículo de promoção de equidade social orientado por objetivos sociais. Opõem-se, por outro lado, à estratificação social e à criação de elites. A educação deve estar ligada às forças de produção. Outros autores (Bin & Fan, 1990) referem que a educação deveria servir a política do proletariado e seguir o princípio do trabalho produtivo.

Na facção moderada, liderada por Deng Xiaoping, o enfoque centra-se na melhoria das condições de vida e da moral dos cidadãos. Valorizava o desenvolvimento nacional centrado na área económica e técnica, em detrimento da questão ideológica e política. Defendia a implementação e desenvolvimento da ciência e tecnologia e a modernização deste sector. Cria especializações dentro do sector da economia, dotando os trabalhadores de treino e capacidades técnicas na utilização de novos instrumentos de trabalho modernos. A implementação de exames competitivos no acesso ao ensino superior e a criação de escolas e Universidades de elite, de forma a fazer uma seleção de alunos é um dos objetivos desta facção.

A luta entre as facções radical e moderada do PCC, para além de criar instabilidade política, implicou grandes divisões no que respeita ao sector da educação em todo o período posterior a 1949. Entre estas destacam-se algumas medidas antagónicas como: Educação para uma ideologia política, por oposição a educação para desenvolvimento económico; Educação de equidade social, por oposição a educação de eficiência; Esta última oposição referia-se a uma luta entre a educação de massas e a educação virada para o tecnicismo de uma elite. Para Mun (2000), o período pós-1949 pode dividir-se em quatro marcos de acontecimentos importantes em matéria de políticas educativas adotadas:

1º Período (1949-57) – caracterizado pela formação do PCC com a liderança de Mao Tsé-Tung a unificar o Partido; o sistema educativo reúne escolas estatais controladas pelo Partido; formação de ensino qualificado; criação de campanhas de combate à corrupção; diversificação do curriculum e expansão do ensino secundário às massas; desenvolvimento de novo modelo de educação superior, de influência soviética, e envio de estudantes para Universidades da União Soviética; Início de fricções entre os intelectuais e o PCC.

2º Período (1958-65) – O PCC coloca a educação ao serviço do proletariado; a educação passa a estar ligada ao trabalho manual; os ideais de educação são inspirados pelas teorias do Marxismo e Leninismo; criação de comunas em zonas rurais para professores e alunos, à luz de uma alegada pedagogia de reeducação; obrigatoriedade de cumprir ideais políticos comunistas; término da ligação à União Soviética e rápido declínio económico, originando fome generalizada. Seguiu-se um período de reajustamento económico sob a liderança de Deng Xiaoping (1961-65) e uma das primeiras medidas foi a tentativa de erradicação da iliteracia adulta, seguida de reforma do ensino secundário; criação de escolas de agricultura e criação de programas de trabalho manual no sistema educativo;

Durante deste período veio à tona a grande rivalidade política entre Mao Tsé-Tung e Deng Xiaoping na luta pelo poder. Como consequência deste interminável conflito, não foi possível estabelecer um sistema educativo seguro na China (Lin & Fan, 1990).

As medidas que se destacaram nesta fase tumultuosa, foram a implementação de medidas de acesso ao ensino superior para alunos qualificados, aumentando assim o número de instituições; a redução de programas teóricos e gradual aumento de trabalho manual bem como de atividades de carácter social no curriculum; o ressurgimento de atitudes de crítica a intelectuais e especialistas; introdução de escolas vocacionais secundárias em zonas urbanas e a criação de um sistema de ensino duplo de convivência entre a escola regular com o ensino pós laboral, numa tentativa de facilitar o acesso à educação.

3º Período (1966-76) – Foi marcado pelo reforço do poder por parte de Mao Tsé-Tung, renovando a já esquecida política de integração da ideologia na educação. A educação vira-se novamente para o trabalho manual, de tal forma que os estudantes foram sujeitos a uma chamada *reeducação* que passava, na prática, por trabalho agrícola. A grande maioria dos estudantes do secundário foram enviados para o campo a fim de trabalharem diretamente na agricultura, bem como professores, também eles reclassificados como residentes rurais. Estamos em pleno período da Revolução e as escolas foram encerradas por um período de dez anos, perdendo-se desse modo a educação de toda uma geração.

4º Período – (1976- 80 período de abertura) com a morte de Mao Tsé-Tung, cessou a Revolução cultural e Deng Xiaoping retomou o poder político. O controlo por parte do Partido passou a ser menos opressivo.

Os intelectuais e cientistas, entre outros, passaram a contribuir efetivamente para a transição do país para uma economia de mercado e deixaram de ser vistos como inimigos do Estado. Desempenharam um papel fundamental na viragem político-económica da China e o PCC levou a cabo uma campanha de requalificação destes quadros seniores na década de 80. De acordo com Mun (2000), esta nova fase revelou a capacidade do PCC para se adaptar à mudança.

Esta nova abordagem estava diretamente relacionada com as políticas de abertura ao mundo, o programa de modernização e desenvolvimento económico que conduziu ao estabelecimento de zonas económicas especiais (sendo a primeira a região de Shenzhen, 1980). Estas reformas foram coroadas de sucesso, alcançando um rápido crescimento económico e uma melhoria nas condições de vida da população na China.

O sector da educação deu uma volta de 180 graus, com a reconstrução do sistema educativo, o renovado respeito pelos professores e o regresso dos estudantes às Universidades, agora através de exames nacionais. Iniciou-se igualmente um processo experimental de descentralização do poder na administração da educação; a gestão passou a ser dividida entre o poder central e regional. Criou-se assim uma aposta forte na qualidade da educação e na diversificação das instituições de ensino.

Fruto deste processo, surgiram 100 Universidades de referência nacional, oferecendo disciplinas nucleares (Mun, 2000). Para Deng Xiaoping a educação era uma das principais vias necessárias à modernização da China. Como tal, em 1985 a reforma do sistema educativo apontava para a escolaridade obrigatória de nove anos a ser implementada até ao ano 2000. Em todas as restantes áreas realizaram-se reformas profundas. A agricultura e a indústria beneficiaram de incentivos, a economia abriu-se a investimentos estrangeiros e surgiu o desenvolvimento da tecnologia. É de referir que a ciência e tecnologia eram parte substancial das temáticas de estudo nos programas do currículo universitário, nesta fase de desenvolvimento e abertura ao mundo. Outra medida de fundo extremamente relevante foi o envio de grande número de estudantes

para Universidades estrangeiras. Os EUA eram (e ainda são) um dos principais destinos, seguido do Reino Unido. De acordo com dados oficiais do Departamento norte-americano *Homeland security* (2014) o número de estudantes chineses nos EUA tem vindo a aumentar. Entre 2009 e 2012 registavam-se 100 000 chineses entre a população de estudantes, representando cerca de 40% de todos os estudantes estrangeiros nos EUA, de acordo com o *Minnesota Daily (EUA)*. Ainda de acordo com a mesma fonte, a China é o país que envia o maior número de estudantes para os Estados Unidos – 235 597 00 em 2012/2013, um aumento de 21% em relação ao ano anterior.

Com a morte de Deng Xiaoping (1997) quem toma o seu lugar é Jiang Zemin, que dá continuidade às medidas do seu antecessor. O desenvolvimento nacional ao nível da ciência e tecnologia e educação, a par do desenvolvimento económico e da continuidade de abertura ao mundo, são a herança que Jiang Zemin considera importante prosseguir. A escolaridade obrigatória, por exemplo, desenvolve-se para áreas pobres e com menor cobertura, como é o exemplo de áreas rurais que anteriormente tinham sido negligenciadas.

Uma das medidas da nova liderança reflete-se na metodologia de ensino. A reforma educativa incide ao nível da pedagogia, que deveria passar pela postura e atitude do professor. O objetivo era dar mais espaço ao aluno para pensar por si, refletir e desenvolver a sua criatividade.

Quer isto dizer que a educação não deveria centrar-se apenas no professor, textos de estudo e exames, mas teria que abranger o desenvolvimento global do aluno, numa pedagogia da aprendizagem pela prática. Tratava-se de ensaiar uma relação mais equilibrada entre professor-aluno, baseada na interação.

Pese embora toda a renovação levada a cabo no sistema educativo, surgiram críticas que apontavam para dificuldades na aplicação das novas medidas no sector. Os programas e materiais escolares destinavam-se apenas aos alunos mais capazes, revela Gu (2001). No entanto, as reformas educativas seguiram o seu curso na história da educação da China contemporânea.

A principal preocupação prendia-se com a capacidade de adaptação dos professores à abertura da China e às alterações na validação das qualificações. Do professor era esperado o apoio ao aluno, através do acompanhamento em todo o processo educativo.

Entretanto, com o desenvolvimento na área da educação e o rápido desenvolvimento da ciência e tecnologia, a reforma curricular enfrenta novos desafios para o século XXI, defende Gu (2001:39), que afirma: “a diferença entre o desenvolvimento da educação secundária e superior entre países em desenvolvimento e países desenvolvidos ainda é muito grande”.

A disparidade do financiamento escolar entre localidades (zonas urbanas versus rurais) é comum, bem como as assimetrias na administração dos recursos educativos – escolas, bibliotecas e equipamentos. Esta ideia é também reforçada por Mun (2000), reconhecendo que as condições em que professores e estudantes desenvolvem a atividade educativa são relativamente fracas nos espaços escolares. Outro aspeto desta disparidade prende-se com a cobertura escolar entre regiões, ou seja, na cidade a maior parte das crianças e jovens frequentam as escolas, ao contrário das zonas rurais onde a realidade é bem diferente.

Se, por um lado, é importante que pedagogos e professores acompanhem os novos tempos nas reformas educativas, por outro é de extrema importância dar condições a estes agentes de socialização para a prossecução das metas preconizadas. Na China, o salário de um professor é muito baixo e as condições das escolas rurais são muitas vezes desadequadas para o ensino, além de que o rácio professor/aluno elevado e os equipamentos disponíveis deficitários (Gu, 2001).

Como já foi referido, no final dos anos 80 do século passado é aprovada na China a lei que torna o ensino obrigatório, passando para os nove anos de escolaridade (1986). Com esta reforma, as crianças carenciadas e de minorias étnicas tinham direito ao apoio do Estado, através de subsídios atribuídos para o efeito. Entre 2004 e 2007, surge a preocupação de desenvolver escolas em zonas rurais, aperfeiçoar estabelecimentos mais pobres e melhorar a qualidade do pessoal docente, dando-lhe formação mais especializada.

São desenvolvidas iniciativas, integradas no programa “Western Gardener” (2006), com a finalidade de apoiar a educação nas zonas rurais, atribuindo bolsas a alunos destas regiões. Este programa pretendia acabar com a discriminação no acesso ao ensino, equilibrando as condições disponibilizadas a um universo mais abrangentes de estudantes.

A maior parte das escolas secundárias pertence ao sector público. A organização do ensino divide-se por etapas, sendo a educação básica de seis anos, o ensino intermédio de três anos, que coincide com a escolaridade obrigatória (de nove anos) e o secundário de outros três anos, no qual se ingressa através de exame. As disciplinas ministradas são o chinês, matemática, ciências, língua estrangeira, educação moral, música e educação física. A carga horária é muito elevada.

As entidades regionais começaram a ter um pouco mais de controlo do sector da educação. No entanto, surgiu outra dificuldade, designadamente o financiamento do parque escolar regional. As zonas mais desenvolvidas têm uma maior capacidade de investimento na educação, criando-se assim desigualdades na qualidade do ensino, principalmente entre zonas urbanas e zonas rurais. Uma situação que está na origem de assimetrias graves no acesso ao ensino superior.

Entretanto, nos anos 90 do século passado construíram-se escolas nas zonas rurais para crianças filhas de migrantes, que não tinham possibilidade de se juntarem aos pais na cidade e, conseqüentemente, usufruírem de um ensino mais qualificado. Este tipo de escolas surgiu um pouco por toda a China, como forma de colmatar a ineficiência governamental (Sargent, 2009).

A metodologia do ensino tradicional na China foi questionada, nomeadamente a pressão exercida sobre os alunos na preparação para os exames nacionais no final do ensino secundário, por ser extremamente negativa para os jovens (ibidem). Para este autor, a saúde mental dos jovens está em causa, devido ao tempo exagerado tomado pelo estudo, a memorização excessiva de textos e as próprias matérias curriculares.

Depois das reformas educativas terem sido implementadas, a dificuldade surgiu, por um lado, na adaptação dos docentes aos novos programas e metodologias de ensino,

prosseguidas durante décadas. Os professores revelaram resistência em conferir maior atenção ao aluno e em promover a discussão de temáticas favorecendo a sua interação, preferindo o método tradicional, baseado na simples transmissão mecânica de conhecimentos. O ensino tradicional, recorde-se, assentava numa postura obediente e pacífica do aluno. Ao contrário, o método mais progressivo leva o aluno a aprender através da experiência, a desenvolver o seu pensamento crítico e a adotar uma atitude reflexiva.

Os professores que enveredaram pelo novo método pedagógico e implementaram a reforma curricular têm uma aproximação mais positiva ao ensino (Sargent, 2009). Nas aulas chamadas progressivas, os professores colocam questões de resposta aberta em que os alunos têm oportunidade de comunicar e interagir com os seus colegas e o professor.

A nova reforma curricular foi implementada gradualmente desde 2001, inicialmente em algumas zonas piloto, como meio de avaliar experimentalmente as novas políticas educativas, segundo o mesmo autor. Mais tarde, a reforma foi alargada a outras regiões e, a partir de 2005, passou a ter carácter definitivo.

Em 2002, o Ministro da Educação, Zhou Ji, voltou a lembrar a importância da criação de “aulas abertas”, de forma a orientar o desenvolvimento dos alunos, facilitando um raciocínio criativo.

Sargent (2009) participou num estudo, resultante de trabalho de campo através da observação de aulas e da realização de entrevistas a professores e alunos, alguns anos depois da implementação da reforma do curriculum. O estudo abrangeu 936 estudantes de 123 escolas do primeiro ciclo do ensino básico.

A análise final recaiu sobre três categorias: *Aulas tradicionais*, *Aulas com ideais progressivos* e *Aulas progressivas*. Os resultados obtidos apontam para três direções divergentes. A observação de aulas teve como critério observar ainda três dimensões: a) professores, textos e exames; b) participação de alunos; c) ambiente de sala de aula.

A primeira categoria, *Aulas tradicionais*, abordou o estudo de textos na preparação para exames, baseado na memorização. Os professores do chamado grupo *tradicional* não tinham qualquer conhecimento da nova reforma educativa e a metodologia de ensino continuava arraigada ao modelo tradicional. Os alunos recitavam em voz alta e em coro, as regras de cálculo mental, como se de um regimento de pequenos soldados se tratasse. Durante as aulas, as questões eram exclusivamente suscitadas pelo professor, sendo de resposta direta e fechada, sem oportunidade para discussão ou reflexão por parte da turma. A resposta era dada em voz alta e em coro.

A resposta individualizada é sujeita à autorização do professor, devendo obedecer a um ritual coreografado. Dito de outro modo, os cotovelos do aluno devem estar colocados sobre a mesa, com o braço virado para cima e a mão aberta. Não é permitida outra forma de expressão e não há espaço para interações entre alunos ou entre estes e o professor. O silêncio impera para ouvir o professor, o incontestado mestre da sapiência.

Para a categoria *Aulas com ideais progressivos*, as respostas e comportamentos encontrados são um pouco diferentes. Alguns professores utilizam materiais e metodologias tradicionais, mas admitem ter conhecimento e até mostram algum entusiasmo pelos ideais e métodos da reforma educativa. Outros aderiram ao novo curriculum, muito embora o centro da temática seja o continuado estudo de textos para os exames. Desenvolvem, no entanto, outras atividades como discussão de temas com os alunos, competições e atividades diversificadas.

Na categoria *Aulas progressivas*, os resultados vão noutra direção. O novo curriculum é aplicado e são visíveis as mudanças de perspectiva do ensino e educação em geral. Os professores começam a valorizar a opinião dos alunos e a interagir mais livremente na construção do conhecimento, como refere Sargent (2009). Os docentes adiantam que veem transformações significativas nos seus alunos, desde a implementação da reforma curricular.

Alguns destes professores frequentaram formações durante a reforma educativa e três anos depois realçam melhorias no seu conhecimento como docentes. As atividades são mais abrangentes e algumas fora do espaço escolar, como visitas de estudo, visitas a outras escolas e dinamização de atividades através de suportes informáticos. Os

professores, geralmente os mais novos, falam, com entusiasmo, do novo curriculum como motor para novas práticas educativas, conducentes à participação efetiva dos alunos.

À luz deste novo modelo, com a renovada postura do professor, os alunos participam mais livremente e sem constrangimentos em ambiente de sala de aula, interagindo igualmente com os colegas. O mesmo autor afirma: “Há oportunidades para os alunos discutirem ideias com os colegas e fazerem perguntas ao professor. A estrutura da aula simboliza um processo coletivo de investigação e construção de conhecimento” (ibidem: 654).

Com a reforma educativa e a implementação do novo curriculum, parece haver uma grande mudança, quer no ambiente de sala de aula, com melhoria nas interações desenvolvidas entre alunos e professores, quer na capacidade dos alunos na resolução de pequenos problemas, com visível autonomia. A transformação deu-se também no planeamento de aulas e na pedagogia adotada por parte dos professores. Sargent (2009) defende que o ambiente na sala de aula é mais relaxante, com um grande ênfase dado aos alunos, e mesmo encorajamento do professor à participação destes.

Não obstante a melhoria verificada no sector da educação na China, a alteração das políticas educativas implicou alguma controvérsia. A mudança na postura do professor, para uma atitude mais próxima do aluno, está diretamente relacionada com o desempenho académico, no sentido positivo, refere Sargent (2009). Mas este progresso na pedagogia da reforma educativa implicou alguma polémica, pois o sucesso escolar dos alunos poderá estar demasiado relacionado com a qualidade e a competência do professor. Neste contexto, está-se perante um ensino que pode introduzir a subjetividade no processo de avaliação dos alunos. Assim, esta política destinada a aliviar a pressão excessiva com os resultados, poderá aumentar ainda mais a competição no acesso ao ensino superior.

Efetivamente, a relação professor/aluno está a mudar a educação na China, fruto das reformas educativas e da valorização conferida a este sector. As implicações destas medidas educativas poderão influenciar outras áreas da vida social na China. É importante perceber, afirma Gu (2001:46) que “a educação deverá ser sempre uma

prioridade”. Lin e Fan (1990) também realçam a importância da educação como um bem de consumo, uma comodidade e como tal negociável, como qualquer outro produto e quanto maior o mercado, melhor.

2.1. Ensino de crianças migrantes

A abertura da China ao mundo implicou mudanças sociais, económicas, políticas e também renovadas políticas educativas. Todavia, estas alterações - mesmo com a lei do ensino obrigatório de nove anos de escolaridade (1986) - vieram criar um fosso qualitativo entre o ensino disponível na cidade e no campo. “O ensino secundário não foi bem gerido, especialmente no meio rural” (Lin & Fan, 1990:433). Estas disparidades, a par do desenvolvimento económico nas cidades, levaram a um êxodo populacional do campo para a cidade, que teve início no final dos anos 80.

Havia na China um forte controlo na deslocação da população, implementado no final dos anos 50, e que impedia os residentes de uma determinada localidade de se ausentarem sem autorização. Aliás, a permanência na localidade conferia-lhes regalias sociais, atribuídas pelo poder local, como o direito à educação. Ao deslocarem-se para a cidade, as famílias ficavam desprovidas destes apoios sociais (Sargent, 2009). O mesmo é dizer que os filhos dos migrantes ficavam impedidos de frequentar as escolas dos meios citadinos. Esta situação manteve-se, embora com menor rigidez, até à atualidade.

Dados do Censos (2000), mostraram que a população migrante estava estimada em 121 milhões, enquanto o Censos mais recente (2011) revelou que esse número tinha subido consideravelmente para cerca de 200 milhões. Numa fase inicial, a maioria desta população era constituída por jovens agricultores que se deslocavam à cidade para trabalho temporário (ibidem).

Mais recentemente, esta população é formada por famílias e a sua permanência na cidade é mais longa. Segundo Jie (2010) a questão da educação e das condições de vida destas crianças, consideradas um subgrupo, tem sido matéria de interesse público e de debate. A problemática tem uma dimensão maior se pensarmos que, por um lado, um elevado número de crianças e jovens não consegue frequentar as escolas urbanas, por se

encontrarem sobrelotadas, e que, por outro, os pais eram obrigados a pagar a escola pública, por se encontrarem fora da sua área de residência. Outra particularidade centra-se no fato de as escolas públicas não receberem subsídios do Estado para alunos registados fora dos centros urbanos.

Para solucionar este problema complexo, surgiram na década de 90 as escolas privadas para crianças migrantes. Ofereciam em regra serviços de fraca qualidade, por não beneficiarem de subsídios do Estado, e também porque os baixos rendimentos das famílias migrantes não suportavam despesas escolares elevadas.

Também as infraestruturas destas escolas eram de fraca qualidade. Segundo Jie (2010), por vezes as salas de aula eram espaços temporários, como velhos armazéns sem janelas; as mesas de tamanhos diversos e as turmas sobrelotadas, com mais de 70 alunos. Estes espaços não eram dotados de espaço exterior de recreio e a disciplina de educação física tinha que ser lecionada na rua. O corpo docente destas escolas era inconstante, com mudança frequente de professores, provocando nos alunos insegurança quanto ao futuro. Por esta altura surgiram as escolas privadas elitistas, com uma vocação bem diferente, destinadas a um público-alvo totalmente distinto.

A China e os seus governantes levaram muito tempo a reconhecer a existência de um elevado número de crianças migrantes e a necessidade efetiva de estabelecer condições essenciais à educação destes alunos (ensino básico e secundário).

Esta situação foi melhorando entre 2006 e 2010, refere Jie (2010), e mais recentemente muitas crianças filhas de migrantes conseguiram finalmente entrar em escolas do sector público. É de referir, no entanto, que os problemas persistiram. Alguns autores como Zhang e Zhao (citado em Jie, 2010), defendem que a incapacidade da escola pública para receber crianças e jovens do meio rural é um argumento ilusório, já que a política do filho único estava em vigor e esta fez descer o número de nascimentos durante 30 anos.

Deste modo, ficava evidente que as escolas urbanas comportavam, afinal, espaço suficiente para acolher grande parte das crianças filhas de migrantes. No entanto, não havia interesse em receber alunos do exterior, que iriam competir pelos recursos

educativos das comunidades locais. Outro argumento relaciona-se com a perspetiva de futuro dos meios rurais, por comparação com as crianças das escolas urbanas. As atrofias do sistema educativo chinês não permitiram providenciar oportunidades semelhantes para todos os alunos, e os resultados escolares vieram revelar as graves assimetrias da sociedade chinesa. Para Gao⁸ (2014) enquanto a China viu a educação básica expandir-se, quadruplicando o número de licenciados na última década, também criou um sistema discriminatório contra os estudantes mais desfavorecidos, impedindo a sua mobilidade com “barreiras burocráticas”. É o caso dos 60 milhões de estudantes das zonas rurais, “deixados para trás”.

Enquanto os jovens de meio urbano têm mais facilidade no acesso ao ensino superior, os jovens de meio rural não conseguem competir, academicamente, pelo mesmo tipo de educação. A maior parte destes jovens acabavam o ensino básico e, com apenas quinze anos, ingressavam no mundo do trabalho. Estes resultados, com profundas implicações sociais, deixam a descoberto a ineficácia do sistema educativo na China.

2.2. Política do filho único

Desde o final da década de 70 que as famílias chinesas têm sido sujeitas a medidas rígidas de controlo de natalidade (1979), em especial nas cidades. A chamada política do filho único esteve em vigor durante 30 anos (de 1979 a 2009) e tem sido objeto de grande contestação, dentro e fora da China (Lin & Fan, 1990).

Esta política veio tentar responder à problemática demográfica levantada por um reputado especialista chinês, Ma Yanchu, no romper dos anos 50. Em apenas uma década (anos 50 a 60), a China tinha visto a sua população aumentar de 500 para 600 milhões de habitantes. Estas ideias eram demasiado inovadoras para Mao Tsé-Tung, que defendia precisamente o contrário, isto é, o crescimento populacional acompanhado do crescimento económico. Como tal, Ma foi perseguido durante a Revolução Cultural e os índices de crescimento populacional na China continuaram a aumentar.

⁸ Gao, Helen, nascida em Pequim, é mestranda em Estudos Asiáticos na Universidade de Harvard.

A política do filho único foi adotada principalmente nas cidades. As famílias, segundo Lin e Fan (1990), eram encorajadas a ter apenas um filho, voluntariamente, através de incentivos económicos e a promessa de acesso a cuidados de saúde. A jornalista e escritora chinesa, Xinran (2011), célebre pelas suas intervenções polémicas, contraria esta posição, defendendo que a política do filho único foi uma norma coerciva imposta pelo Estado para o controlo de natalidade.

Revela ainda que a fiscalização por parte do governo era realizada através da formação de grupos em cada região para controlar os nascimentos, as chamadas *tropas de guerrilha para nascimentos em excesso*. Estes grupos consideravam que cumpriam uma obrigação social. Os casais que tivessem mais do que um filho teriam de fazer face a penalizações sociais fortes, incluindo perder o emprego, a casa (cedida pelo empregador), roupas e ração de comida. Os filhos seriam impedidos de ter acesso à educação e cuidados de saúde (ibidem).

Ao invés, às mães que acatassem a política do filho único era-lhes garantida uma maternidade prolongada, podendo usufruir de uma licença de seis meses para acompanhar o bebé. Consequentemente, os pais passavam a acompanhar de perto o seu único filho, centrando nele (a) toda a capacidade económica nos cuidados de saúde, bem-estar e educação.

Não podendo ter mais de um descendente, a importância de dar à luz um filho varão tornou-se vital. Na China, deseja-se fervorosamente que o primeiro filho da família seja rapaz, pois considera-se que este vai dar continuidade à família, ao contrário da rapariga que através do casamento entra noutra família, saindo assim da descendência. Adicionalmente, os rapazes têm uma outra obrigação social que é cuidar dos pais na velhice.

Nas zonas rurais o controlo da natalidade foi particularmente rígido. Os casais sem um filho varão sentiam que a sua missão na vida não tinha sido cumprida, como refere o jornalista e escritor Kristof (1995). Outro autor (Xinran, 2011) acrescenta que o filho varão tem direito às terras de cultivo atribuídas pelo governo, mas a sua descendência tem que resultar igualmente no nascimento de um filho. No entanto, a família tinha um

prazo de dez anos para dar resposta a esta imposição, no fim do qual perderia tudo, incluindo o respeito dos pais.

No seu livro *Mensagem de uma Mãe Chinesa Desconhecida*, Xinran (ibidem:102) conta como os anciãos, nas zonas rurais, comunicam aos seus filhos a importância de respeitarem a honra da família, providenciando um filho: “Não voltes a casa a não ser que nos tragas um neto. Não nos humilhes ao deixar-nos sem um filho que continue a linhagem familiar”. A responsabilidade reside não apenas no homem como na mulher, pois uma mulher que não dê à luz um filho, não tem razões para viver, e esta é humilhada pela sogra até que esta lhe dê um neto, segundo uma tradição cultural enraizada nas comunidades mais fechadas da China.

Nestas regiões, as penalizações para o excesso de filhos eram muito pesadas, como salienta Kristof (1995) no relato de uma situação marcante para uma família do campo que foi sujeita a pesadas sanções pelo governo. Uma família que teve um segundo filho foi obrigada a pagar uma multa no valor de 17 vezes o seu salário anual, o que se transformou na retenção de 80 por cento do salário mensal, durante uma década.

O mesmo autor sustenta que o planeamento familiar na China, designadamente a política do filho único, traduziu-se num enorme fracasso, para além de ser moralmente ofensiva. Esta medida terá causado um enorme sofrimento às famílias, principalmente nas zonas rurais.

A política do filho único conduziu, a partir dos anos 80, ao nascimento da geração de *pequenos imperadores* (Lin & Fan, 1990), os filhos que veem concentradas em si todas as atenções. O filho único passou a ser o centro da atenção na família e os pais compram-lhes os bens necessários e também os supérfluos, levando a uma postura consumista.

Um dos bens de consumo adquiridos por muitos pais chineses é o piano, mesmo aqueles que habitam em casas de uma só divisão. O filho tende a ficar egocêntrico e revela dificuldades no relacionamento com as outras crianças, referem Lin e Fan (ibidem) Na China, a situação criada por esta geração é complexa.

A supressão da política do filho único, em 2009, constituiu um fator de mudança nas políticas demográficas da China – refere Xinran (2011). As autoridades passaram a encorajar ao nascimento do segundo filho, em determinados sectores da população, devido à diminuição de natalidade nos estratos sociais mais elevados e ao envelhecimento da população. Esta medida evidencia, finalmente, uma preocupação pelo equilíbrio populacional. Nada poderá apagar, porém, o sofrimento de toda uma geração.

2.3. Modelos de educação

A China teve, durante décadas, influências de vários países em matéria de modelos para a educação. Estes modelos exerceram um impacto significativo na evolução do sistema educativo chinês e influenciaram a educação da China até à atualidade. Estamos a falar do modelo ocidental (com especial destaque para os EUA e o Reino Unido) e dos modelos japonês e soviético.

No dealbar do século XX, as novas tecnologias com origem no Ocidente despertaram na China a vontade de evoluir no campo do conhecimento. Surgiu então a Universidade de Pequim que, sob influência ocidental, viria a ser considerada a instituição de ensino superior mais prestigiada da China.

Muitas obras de estudo foram, nesta altura, traduzidas do inglês para o chinês. Por volta de 1949 já existiam 204 Universidades na China, com 117 000 alunos de acordo com Lin e Fan (1990). Tratava-se de um número ínfimo, mesmo para a China daquela época, o mesmo é dizer que a cobertura escolar era destinada a um número restrito de alunos, como refere Gu (2001).

Com a fundação da República Popular da China, em 1949, o cenário estava pronto para uma mudança radical na área da Ciência e Tecnologia. Mas o regime comunista sabia que precisava de desenvolver o país nesta área, para poder sobreviver, e era imperioso usufruir de ajuda externa. O PCC definiu como prioridade o desenvolvimento e a disseminação do conhecimento científico (Haklev, 2010). Os líderes do regime admitiram a sua incapacidade para gerir os assuntos científicos. Além disso, dois

séculos de cooperação nesta área, entre a China e o Ocidente, tinham consolidado uma relação demasiado sólida para ser extirpada subitamente.

Mao Tsé-Tung nutria uma grande simpatia pelo modelo de educação soviético. Assim, na década de 50 a China sofria uma forte e rígida influência do sistema educativo soviético, nomeadamente na metodologia de ensino (ibidem). Em 1956, várias centenas de cientistas proeminentes delinearam um plano de 12 anos para o desenvolvimento científico e tecnológico na China. Foram adotados manuais soviéticos e a língua russa substituiu o inglês como a principal língua de transmissão do conhecimento científico estrangeiro.

Nesse período, um grande número de chineses foi enviado para a União Soviética (cerca de 38 000), designadamente professores, cientistas e estudantes universitários, para formação e treino técnico. Por sua vez a União Soviética destacou para a China cerca de 11 000 cientistas e professores, para lecionar nas Universidades chinesas. O mesmo autor refere que os cientistas participaram em projetos de investigação e até 1963 foram criados mais de 100 projetos científicos de relevo, entre eles o programa de armas nucleares. Os dois países celebraram contratos de cooperação para projetos na área da ciência e tecnologia, saúde e indústria. O objetivo principal era dotar a China de um programa de desenvolvimento económico com orientação exclusivamente soviética.

Refira-se ainda o convívio escolar entre alunos chineses e russos na mesma instituição, criada e idealizada para este efeito, no Norte da China (Harbin), zona fronteiriça com a Rússia, originalmente chamada escola técnica sino-russa.

Fundada em 1920, tinha como missão o ensino da língua russa para operários do caminho-de-ferro (Haklev, 2010). Os materiais e métodos de ensino do sistema educativo chinês foram gradualmente substituídos pelo soviético, bem como a língua veicular dos manuais escolares, à luz do plano quinquenal definido entre os dois países (1949-1958).

À época todas as Universidades chinesas estavam dominadas pelo sistema educativo soviético. Este era de tal forma centralizado e rígido, que a oferta educativa, no que respeita a escolha de Universidades ou áreas de estudo, não estava a cargo dos

estudantes, sendo antes controlada pela Rússia (Uwe & Zhu, 2007). As políticas educativas estavam sob a tutela exclusiva do Ministro da Educação e as Universidades não tinham qualquer controlo sobre os currícula oferecidos. Este sistema, dominado pela ideologia política, prevaleceu até finais dos anos setenta.

2.4. A revolução cultural

Mao Tsé-Tung é visto na China e no mundo através da dicotomia génio/monstro. Os mesmos autores sustentam que por um lado, foi reconhecida a sua importância na tentativa de promover a educação de massas, na dignificação do papel da mulher e na melhoria das condições de vida, designadamente com investimentos no sector da saúde que aumentaram a esperança média de vida. Por outro lado, as reformas coercivas, exercidas através da violência, quer no setor da educação, quer na generalidade da sociedade, levaram milhões de pessoas à morte. A Revolução Cultural, por exemplo, ficou para a história como um dos períodos mais tenebrosos vividos pela população da China. No primeiro ano após esse período (1977-78), 400 000 estudantes matricularam-se em Universidades chinesas. Em 2010 esse número subia para 6.6 milhões (Lampton, 2014).

No seu livro *Education in Mainland China*, Lin e Fan (1990) descrevem o início das dramáticas transformações com a *Campanha das Cem flores* (1959) promovida por Mao Tsé-Tung. Numa tentativa de agradar às populações citadinas, Mao Tsé-Tung lança uma campanha de opinião “democrática”, auscultando os intelectuais acerca das suas preocupações relativamente às reformas na educação. Esta estratégia relacionava-se com a tentativa de afastamento do modelo soviético, e pretendia mostrar a importância dos intelectuais na China. A resposta dos intelectuais revelou duras críticas relativamente às políticas de educação, chamando a atenção para os programas mecanicistas, impregnados de ideologia de inspiração soviética. O controlo férreo por parte do PCC era também colocado em causa.

Reagindo com o autoritarismo que o caracterizava, Mao Tsé-Tung lançou uma campanha de perseguição sem piedade à classe intelectual, sugerindo que se tratava de um grupo de oportunistas e rebeldes da sociedade. Muitos professores e intelectuais foram

perseguidos e presos (ibidem). Alguns perderiam a vida no calor desta campanha contra a alegada subversão por parte dos intelectuais chineses.

No mesmo ano (1959), *O Grande Salto em Frente* foi outra das campanhas de reconquista da população rural, encetada por Mao Tsé-Tung, que se caracterizou pela tentativa de aumento da produção agrária. Foram criadas grandes comunas agrícolas e as famílias rurais recebiam parcelas de terreno e dividendos mediante os níveis de produção.

Depois de alguma prosperidade inicial, a calamidade não se fez esperar, e três invernos rigorosos com cheias devastaram todas as colheitas, semeando a fome e miséria por toda a China. Estima-se que, entre 1959 e 1961, tenham morrido à fome 40 milhões de aldeões.

Como sublinham Lin e Fan (1990: 339) “muitos estudantes do ensino secundário e universitário estiveram envolvidos na Revolução Cultural, participando na destruição do sistema educativo. Viraram-se contra os professores e as Universidades”.

O estudo de línguas estrangeiras foi proibido (Fong, 2004), o modelo de educação confucionista foi renegado e as crianças eram estimuladas a revoltarem-se contra a própria família e os idosos, sendo os pais o alvo mais próximo. A lealdade para com a família deveria ser substituída pela lealdade para com o Partido. De acordo com Fong (2004) O percurso educativo dos jovens devia obedecer à propaganda do PCC (Partido Comunista Chinês), isto, é, o amor à Pátria tomava primazia face ao amor filial. *Estuda muito para servir a mãe pátria* – era o mote que todos deviam seguir cegamente.

As escolas foram encerradas durante uma década, deixando num limbo a educação de toda uma geração de jovens. Os professores, intelectuais e muitos estudantes, foram enviados para campos de reeducação em zonas rurais e obrigados ao trabalho manual. De acordo com Hayoe (2005) esta catástrofe cultural fez com que duas gerações fossem condenadas ao silêncio.

Só mais tarde, com a morte de Mao Tsé-Tung (1976), a China deu início ao processo de modernização. As medidas revolucionárias implementadas por Deng revelaram uma

particular acuidade com o sector da educação, alvo de uma reestruturação profunda. Os melhores alunos começaram a receber incentivos para estudarem no estrangeiro. As mais prestigiadas academias ocidentais voltavam a ser a grande referência para os jovens decididos a participarem no novo estágio de desenvolvimento da China.

Alguns autores como Uwe e Zhu (2007) sustentam que a Revolução Cultural erradicou a educação formal, deixando um número demasiado grande de jovens por educar e que as consequências foram visíveis até à reabertura das Universidades (1977).

Deng Xiaoping investiu na área da educação formal, renovando políticas educativas e alterando a forma de acesso à Universidade, que introduz os exames nacionais (ibidem). O sistema de graus académicos foi reintroduzido: bacharelato, licenciatura, mestrado, doutoramento, pós-doutoramento. A investigação universitária voltou a ser financiada.

Atualmente, para além dos alunos matriculados em Universidades nacionais, há mais de 230 000 Chineses a estudarem no estrangeiro, sendo as Universidades dos EUA as preferidas. “As famílias chinesas estão a gastar cada vez mais dinheiro na educação dos seus filhos e é por isso que há um crescente número de Universidades estrangeiras a mostrar interesse pelos nossos estudantes” - afirmou Wu Zaofeng, vice-Secretário-Geral da China Education Association for International Exchange⁹.

2.5. Assimetrias no acesso ao ensino superior

A China tem o maior sistema educativo do mundo. Os números são reveladores: em 2012, as instituições de ensino superior público e privado, eram 4 076 (2 442 públicas e 1 634 privadas) para um universo de 23.9 milhões de alunos (*China Statistical Yearbook 2013*).

As instituições de educação para adultos, bem como o ensino à distância, são outras das ofertas educativas na China. Este último modelo é desenvolvido através de programas educativos alicerçados na Internet.

⁹ (2008, Outubro 21). Universidade Técnica de Lisboa investe na China. Diário Digital/LUSA. Ver: <http://www.lusa.pt/default.aspx?page=home>.

Por outro lado, as Universidades privadas são uma realidade na China e o número destes estabelecimentos tem vindo a crescer desde a década de 80, sendo já responsáveis por 10% da educação terciária. Pretendem oferecer melhores condições aos jovens para fazerem face ao mercado de trabalho, cobrando propinas muito elevadas por comparação com as Universidades públicas. São acreditadas e avaliadas, gozando de maior autonomia, ainda que relativa, em comparação com as congéneres do setor público. Segundo Uwe e Zhu (2007), em 2008 cerca de metade dos alunos a frequentar o ensino superior, estavam em instituições privadas.

O Ministério da Educação controla todo o sector do ensino superior através da formulação de políticas educativas, legislação, planificação, financiamento e avaliação. No final da década de 90, a China desenvolveu um projeto de criação de 100 Universidades de topo para entrar no século XXI com instituições superiores de elite, viradas para a investigação e com disciplinas chave. Esse programa levou à expansão do ensino superior na China e está atualmente no seu auge.

A criação do sistema de propinas foi implementado, a partir de 1997, com a decisão ministerial justificando que o ensino superior não estava integrado na escolaridade obrigatória, e como tal os alunos deveriam pagar a sua educação. As Universidades iniciaram o sistema de cobrança de propinas e os valores têm vindo a aumentar desde então. As propinas pagas por aluno representam cerca de 25% da despesa efetiva. Apesar deste aumento, o número de alunos tem vindo a crescer nos últimos anos, a uma média de 30% ao ano, desde 1999 (Yao, Whalley & Zhao, 2009).

Outra realidade é a existência de escolas superiores internacionais, nas maiores cidades da China, que garantem uma oferta educativa de qualidade, com propinas na ordem dos 37 000 dólares por ano; algumas recorrem a professores estrangeiros, a fim de garantir a respetiva qualidade (Tatlow, 2013).

Entretanto, foi instituído um programa de ajuda financeira aos alunos carenciados (2002). O Ministério da Educação criou ainda um programa de financiamento de estudos superiores, para atribuição de prémios de excelência a alunos com mérito no desempenho escolar e a atribuição de bolsas de estudo (ibidem). Paralelamente, a China encetou um processo de cooperação internacional entre instituições de ensino superior

da China em quase todo o mundo. Portugal já se encontra na geografia desta cooperação.

Este novo impulso no ensino superior teve, paradoxalmente, efeitos secundários perniciosos. Dito de outro modo, a China desenvolveu um sistema de acesso ao ensino superior que criou, desde a sua génese, graves assimetrias. Atualmente existem na China 10 Universidades de topo, numa espécie de ranking nacional. As mais conceituadas são as de Pequim e Xangai, sendo os cursos mais procurados ciências e engenharia, seguidos de economia e gestão, literatura e direito. Segundo a *Asia University Ranking 2014 top 100*, a Universidade de Pequim encontra-se colocada na quinta posição. Os cursos de educação surgem em última posição nas tabelas de preferências dos estudantes chineses.

A educação superior é vista como uma forma privilegiada de atingir o sucesso profissional, mas o mercado de trabalho está cada vez mais competitivo. No final de 2013, os estudantes finalistas eram sete milhões em todo o país, e apenas 35% tinham emprego garantido, como sustenta Pinto (2013). A pressão é de tal ordem, que começam a registar-se casos de suicídio de universitários¹⁰. Algumas Universidades chinesas exigem que os alunos assinem um documento a isentar a instituição de responsabilidades no caso de eventual suicídio dos jovens. Só num campus universitário 20 000 estudantes tiveram que assinar o referido documento.

A maior desigualdade no acesso ao ensino superior diz respeito às condições díspares oferecidas nas zonas rurais e nas cidades. As escolas citadinas apresentam uma grande variedade ao nível da formação e da qualidade, mas o ingresso nestes estabelecimentos é dificultado pelo número de candidatos (Gao, 2014). Muitas vezes as famílias recorrem a estratégias para garantirem uma vaga para os filhos, sendo que uma das mais comuns é a oferta de avultados donativos “voluntários”.

Ainda de acordo com o estudo citado pela mesma fonte, um estudante candidato de Pequim tem quarenta e uma vezes mais hipóteses de ser admitido numa Universidade do que um candidato de zonas rurais. O valor das propinas numa das escolas secundárias do topo do ranking nacional, em Pequim, pode ascender a 130 000 dólares,

¹⁰ Pinto, D. (2013, Setembro 20). Caloiros chineses obrigados a assinar cláusula de suicídio. *Jornal I*, p.26.

adianta Gao (2014). Os pais ainda procuram aulas extracurriculares de apoio ao estudo para os seus filhos, prática desaconselhada pelas autoridades mas que se enraizou na sociedade, revela a mesma fonte. Os estudantes podem passar a noite inteira nestes centros privados. A prática é de tal forma preocupante que o Governo decretou mesmo o “recolher obrigatório”, a partir das 22 horas.

Um dado particularmente significativo é o facto de muitos pais optarem por trocar a residência em zonas elegantes por apartamentos pequenos e de menor qualidade, apenas para poderem ficar perto das escolas de referência.

Como já foi referido, as crianças filhas de migrantes encontram-se registadas nas zonas rurais e, como tal, em pé de desigualdade face aos estudantes cidadãos. Em consequência, cerca de 60 milhões de estudantes ficam virtualmente presos às suas origens, enquanto os pais trabalham longe, nas cidades.

O Estado que criou este sistema de registo de residência (*hukou*), obrigando o estudante a frequentar a escola da localidade de residência, é o mesmo Estado que defende as leis do ensino obrigatório e de igualdade de acesso e sucesso para todos os estudantes da China. Sendo as condições escolares de pouca qualidade nas zonas rurais, os professores com pouca formação e as condições de ensino desiguais às da cidade, estamos perante um sistema educativo que contraria o princípio da democracia em sociedade e que, desde os anos 90, promove efetivamente a exclusão social (Gao, 2014).

Outra forma de discriminação frequentemente referida por diversos autores prende-se com o género. Entre eles, Mun (2000), professor na Universidade de Columbia, refere que existe uma clara evidência na diferenciação entre rapazes e raparigas, nos meios rurais, comparativamente com a cidade. Outros autores, como Kristof e Wudunn (1995) sustentam que a economia de mercado favoreceu as condições de vida da mulher, mas também levou a um regresso do domínio social masculino.

No início da década de 90, apenas um terço das mulheres entrava na Universidade, tendência que tem vindo a alterar-se até à atualidade, em que a percentagem é já de 51%, em 2012, segundo informação do *China Statistical Yearbook 2013*. A mesma fonte revela que as mulheres doutoradas são 36%. Nos meios rurais, poucas raparigas

eram enviadas para a escola, ao contrário dos rapazes. Elas iriam entrar noutras famílias, pelos laços do casamento, e os pais não investiam na sua educação.

De acordo com Hayhoe (2005), a percentagem de frequência universitária do género feminino tem tendência para crescer, enquanto no género masculino se regista um elevado número de abandono escolar. No entanto, também sustenta a mesma posição dos outros autores, referindo que no mercado de trabalho a preferência vai para os homens, sendo esta uma tendência em toda a China.

2.6. A relação professor-aluno

Como tivemos oportunidade de enfatizar, na China o professor é detentor de toda a autoridade na sala de aula. Trata-se de um estatuto diretamente relacionado com os ideais confucionistas, que conferiam ao docente uma posição social tão importante que se encontrava “entre os cinco mais respeitáveis seres, depois de Deus no Céu, Deus na Terra, do Imperador e depois dos pais” (Lin & Fan, 1990:68).

Atualmente, a influência desses valores ainda continua presente e o respeito pelo professor, como autoridade e detentor de conhecimento, confere-lhe um estatuto muito importante e incontestado.

A atitude do professor perante a turma é a do líder, evidenciando distanciamento calculado. As atividades nas aulas são demasiado dirigidas, não deixando lugar à livre expressão ou criatividade dos alunos. Daí que alguns investigadores caracterizem o jovem ator social como “passivo” (Bond, 1991). No Ocidente o professor procura colocar-se mais perto do aluno, não sendo a atividade tão dirigida, mas mais orientada, criando-se espaço para a participação do aluno. O trabalho em sala de aula faz-se muitas vezes com a participação dos alunos em pequenos grupos, proporcionando relações interpessoais, ao contrário da sociedade oriental que não desenvolve qualquer tipo de atividade que envolva relação interpares.

Na China, a escola como agente de socialização requer o cumprimento de regras — “os alunos devem estar sossegados na aula, ser pontuais, cumprir as normas e disciplina da

escola” (Giddens, 1994:78). No entanto, este autor também realça a importância da atitude do professor, pois as reações deste “afetam as expectativas que as crianças têm delas próprias e mais tarde definem as suas experiências profissionais” (ibidem:78).

Outro autor com experiência de ensino na China acrescenta:

“A força motora na educação deveria ser a vontade do aluno para aprender e não a autoridade do mestre; mas isso não significa que a educação seja fácil e agradável em todas as fases (...) o professor deve ser visto pelo aluno como amigo e não como inimigo” (Russel, 2003:166).

Na sociedade oriental o professor não é visto como amigo nem inimigo, mas como mestre, fonte de conhecimento a quem se deve obediência inquestionável. Voltamos assim à questão da subserviência, evidenciada na organização familiar e social - a criança não deve duvidar ou questionar, apenas obedecer. Essa é a gramática de toda a vida social na Ásia e o princípio cardinal a seguir. Consequentemente, o comportamento desviante não é tolerado nas salas de aulas.

A repreensão, o isolamento (Lin & Fan, 1990) ou até a violência física são atitudes que reforçam a disciplina. O contexto da sala de aula e a própria distribuição dos alunos não é arbitrário, correspondendo a uma organização rígida, onde os lugares privilegiados são conquistados por mérito do aluno.

Enquanto no Ocidente os alunos ocupam os lugares da sala de aula por escolha própria ou organização do professor, sem um critério rigoroso, na sociedade oriental a organização da sala assenta em filas iguais, frente ao professor, sendo a distribuição dos alunos desigual. Apenas se sentam na primeira fila os bons alunos, criando-se uma seriação na classe que corresponde a um código social rígido, refletindo uma sociedade competitiva desde o início da escolaridade.

Este exemplo espelha o significado da linguagem não-verbal e a importância do gesto na civilização asiática. Estamos, afinal de contas, no “Império dos Signos” de que Roland Barthes (2007) falava em relação ao Japão, naturalmente extensível à China. A atenção dos alunos é grande e no silêncio da sala o professor começa a aula transmitindo a informação, logo repetida em coro pelos alunos.

No caso da China, a oralidade e a memória são a essência da metodologia do ensino e as crianças muito pequenas (3 anos de idade) começam a trabalhar com enorme persistência e esforço no treino da escrita ideográfica. Como referem Silva e Breda (2012:39), “Os alunos chineses são ensinados a absorver e organizar conhecimentos. Não podem chegar atrasados ou faltar às aulas sem justificação reconhecida pelo docente”. Não há lugar na sala de aula para a criatividade e até uma atividade pictórica é fornecida com um modelo à turma para que a realize de forma mimética.

Os professores ocidentais que observam o modelo educativo oriental ficam normalmente surpreendidos, e alguns chocados até, com tamanha ordem e rigor e também com o papel autoritário atribuído ao professor. Alguns estudiosos como Kessen (citado em Bond, 1991:12) caracterizam as crianças chinesas como sendo “dóceis mas com atitudes de apatia, graciosas e sociáveis”. Outros discordam, chamando a atenção para a “falta de espontaneidade, com respostas estereotipadas e sem reação emocional” (Breiner, citado em Bond, 1991:12).

Estas considerações refletem a preocupação de círculos ocidentais no que respeita às consequências do controlo social. Estudos realizados em Taiwan, apontam a vergonha e o isolamento do grupo como técnicas disciplinares habitualmente utilizadas naquela sociedade para fazer com que a criança se conforme, aderindo assim aos valores do grupo.

A ordem por oposição à afetividade cria situações de tensão no panorama educacional da China: Alguns autores ocidentais, entre eles Zabalza (1994:163), focam o dilema da afetividade e da manutenção da ordem na relação professor-aluno. “Aumentar a afetividade implica a diminuição da ordem, enfatizar a ordem implicava a rutura ou o esfriamento das relações com as crianças”.

É difícil, para um professor, delimitar uma fronteira entre o trabalho individualizado com os alunos e a ordem no restante universo da turma, mantendo um comportamento aceitável por parte dos alunos. Por outro lado, existe a preocupação de fazer cumprir os objetivos de programação definidos, sem com isso quebrar a função básica do professor na proximidade aos alunos.

A compreensão do comportamento é uma tarefa árdua e nunca terminada, refere Russel (2003:162). Existem sempre novos fatores, novas abordagens, novas gerações e diferentes modos de estar. No entanto o dínamo da educação é o professor e a força motora desta, como frisa o mesmo autor, é a vontade do aluno em aprender. “O clima de afetuosidade e clima de ordem são frequentemente incompatíveis (...) mas quando se perdeu, torna-se necessário recuperar esse fio afetivo” (ibidem:167).

3. Os pais e o investimento na educação dos filhos

A escolarização é explicada a partir da família (Russel, 2003). Como refere a maior parte dos autores, bem como a OCDE, a escolarização dos pais e a relação que estabeleceram com a escola vai influenciar os filhos, bem como as expectativas e apoio que demonstram no trabalho escolar dos filhos. Dois dos grandes fatores de desigualdades no sucesso escolar são explicados sociologicamente a partir da estratificação social e, em termos geográficos, a localidade onde residem (distinção entre zonas rurais e urbanas).

Verifica-se que as famílias de classes sociais mais desfavorecidas têm falta de familiaridade com a escola, atendendo aos seus baixos níveis de escolarização, colocando-se assim mais distantes da escola. Têm representações da escola mais tradicionais relacionadas com o seu percurso escolar, muitas vezes curto e negativo. Não revelam uma postura participativa na escola atual. No entanto, as aspirações que têm para o percurso escolar dos filhos são grandes. “As expectativas em relação ao futuro da criança são em geral altas, pois a escolaridade é percebida como muito importante” (Diogo, 1998:139).

Este paradigma é comum à China. Verificam-se diferenças de resultados escolares, em termos geográficos, entre alunos de zonas rurais e zonas urbanas, originando uma clivagem social acentuada (ibidem). Os valores de insucesso e abandono escolar são maiores nas zonas rurais. Existe um distanciamento em relação à escola que cria uma rutura com a vida local.

No final dos anos 80, das 860 000 escolas existentes na China, 800 000 estavam localizadas nas zonas rurais, com mais de 110 milhões de alunos com idades compreendidas entre os 7 e 12 anos, isto é, praticamente 11 por cento da população. A qualidade do ensino era deficitária nas zonas rurais bem como o aproveitamento dos alunos, dada a falta de preparação profissional dos professores. Estes, eram indivíduos recrutados pelas autoridades locais, sem preparação adequada.

As famílias não libertavam os filhos do trabalho no campo para frequentarem a escola. Os professores qualificados encontravam-se nos grandes centros urbanos. Dos cerca de 90 por cento dos alunos com idade escolar inscritos, 60% frequentavam a escola com regularidade e apenas 30 % tinham aproveitamento, revelavam os dados disponíveis na década de 80. Na atualidade, os valores mantêm-se deficitários. O número de crianças, de idade escolar, de zonas rurais, inscritas são 10 milhões, mas apenas um milhão de crianças conclui a escolaridade, na primeira fase do ensino básico, em 2012¹¹.

Uma questão particularmente relevante, que se relaciona com as experiências escolares dos pais, é a influência da escolarização da mãe no desempenho e sucesso escolar dos filhos. Estudos realizados em países da OCDE¹² revelaram que os estudantes cujas mães finalizaram a educação secundária ou superior, tiveram níveis de desempenho e sucesso escolar notoriamente superior àqueles alunos cujas mães não completaram a educação secundária ou superior. Villas-Boas (2001:47) também sublinha a importância da família na forma como os filhos percebem a educação, quando afirma:

“Parece relevante que a importância do ambiente familiar tenha sido, também, reconhecida na formação dos valores que condicionam a própria relação com a aprendizagem, em geral, e com a escola, em particular, na medida em que os valores afetam a continuidade, ou descontinuidade, entre a cultura da família e a cultura da escola que, por sua vez, parece estar relacionada com o sucesso, ou insucesso, escolar”.

Outros autores como Ho e Keung (2014), da Universidade de Hong Kong, referem um estudo levado a cabo na Universidade de Hong Kong (2012) que teve por objeto a percepção das expectativas parentais e as dos jovens, de 15 anos, relativamente à decisão

¹¹ Ver: <http://www.stats.gov.cn/tjsj/ndsj/2013/indexeh.htm>.

¹²Literacy Skills for the World of Tomorrow, cap.6, OCDE/UNESCO-UIS 2003.Ver: www.uis.unesco.org

de frequentar (ou não) um curso universitário. Os resultados indicaram que as expectativas dos pais são importantes na formação educativa dos filhos. Estes autores sustentam ainda que mesmo adolescentes com um nível socioeconómico desfavorável, têm capacidade de alcançar um elevado grau académico, se a família estiver envolvida no processo educativo.

Na civilização ocidental, como em qualquer civilização, existem valores fundamentais pelos quais os atores sociais regulam o seu comportamento. Para a educação, como sustenta Afonso (1994) numa perspetiva das políticas específicas, definiram-se, entre outros, quatro valores relevantes: qualidade, eficiência, equidade e escolha.

Dito de outro modo, “há vários desenvolvimentos organizacionais possíveis, em função dos valores que são mais destacados, em cada momento, em cada instância organizacional, e em função das lógicas de ação dos atores” (Afonso, 2002:54).

Na China, as mães desempenham um papel muito ativo na escolarização dos filhos, exercendo pressão junto destes, quer no que diz respeito ao tempo despendido no estudo, quer na obtenção de resultados escolares. Em regra, as mães não mostram preocupação relativamente à adaptação dos filhos ao meio escolar.

O comprometimento dos pais passa igualmente pelo estabelecimento de rotinas familiares de apoio aos filhos em tarefas educativas. No entanto, esta tarefa é normalmente assumida pelas mães, enquanto os pais têm um papel mais ativo na escolha das escolas a frequentar. Para Huang (2012:11) “eles acreditam que têm a obrigação e responsabilidade de ajudar a construir o sucesso dos seus filhos na educação”.

A competição com colegas e a luta pelos melhores resultados escolares é percecionada como motivação e uma obrigação por parte dos filhos, isto é, uma forma de agradecimento aos pais pelo esforço despendido na sua educação. Assim, a pressão exercida nos filhos para atingir o sucesso escolar não é, paradoxalmente, encarada por estes como causa de stress, mas antes como uma tradição cultural profundamente enraizada (Mun, 2000).

3.1. Estrutura e papéis sociais

O comportamento em sociedade tem sido objeto de estudo desde a Idade Média. As regras sociais eram então transmitidas oralmente e revelavam já uma função importante na regulação do comportamento humano. Erasmo escreveu um tratado sobre o “comportamento do homem em sociedade” (Elias, 1990:104) evidenciando as boas maneiras, preceitos e regras de conduta.

Muito se escreveu até aos nossos dias sobre os padrões de comportamento aceitáveis e respetivo controlo. A aquisição das regras básicas do comportamento social ocorre no primeiro agente da socialização – a família. É no seio da família que a criança começa a apreender o mundo à sua volta, sendo os pais, como afirma Elias, “os instrumentos de condicionamento que na sociedade, no seu conjunto, exercem pressão sobre o jovem e o moldam à sua imagem” (1990:182).

Para além da família como o principal agente da socialização, a escola desempenha – em parceria com a família - um papel de clara importância na modelação do comportamento do jovem como ator social. Em todo o processo de socialização, o jovem vai identificar-se com a família, com os professores e com os valores e regras da sociedade em geral. Nessa aprendizagem de assimilação de regras comportamentais vai também criar a sua identidade. Como salienta Giddens, “no decurso da socialização cada um de nós desenvolve uma noção de identidade e capacidade para pensar e agir de forma independente” (1994:87).

No Oriente, o cerimonial está sempre presente e a etiqueta constitui um modo de conduta. Cada pormenor tem uma importância vital, caracterizando o “equilíbrio de tensões sociais” Elias salienta ainda que às classes de estratos superiores exige-se uma “auto disciplina ativa e constante” (ibidem:201). Costa realça ainda a importância da “imposição social de auto coações aos afetos e às condutas”, referindo a divisão de classes e o processo civilizacional na “interdependência de classes”, que caracterizam as “classes superiores como a procura de distinção e as classes populares mostrando submissão” (Costa, 2001:79).

A sociedade ocidental tem tendência para incutir na criança uma autonomia individualista, enquanto na sociedade oriental se destaca o papel primordial do grupo

em detrimento do indivíduo. No Oriente o destaque vai para a ajuda, solidariedade e o respeito pelo grupo, ainda que tal implique o sacrifício individual a favor da comunidade. Na China a organização familiar era feita pelo convívio entre três gerações que coabitavam na mesma casa – avós, pais e filhos. “Em todas as culturas, a família é o principal agente de socialização da criança” (Giddens, 1994:76). No Ocidente, a socialização assenta no núcleo familiar reduzido, constituído pelos pais e filhos.

Na China, toda a família aceita a questão da “perda de face”¹³. Espera-se do pai a responsabilidade perante toda a família. Assim, “como símbolo da família, é naturalmente aceite a sua hipersensibilidade à crítica” (Pye, 1985:66). Este exige obediência e não pretende compreensão ou divisão de tarefas.

A mãe pode suavizar a rigidez do pai mas, de facto, é obrigada a reforçar a autoridade do marido e a fazer valer os mesmos modelos de conduta, complementando-o. A criança, numa família alargada, aprende que a autoridade é monolítica, como refere Pye (ibidem), mas também se apercebe da possibilidade de se proteger numa “relação de laços especiais com uma tia ou avó como numa rede de *‘guanxi’*”. A ordem de nascimento, define a importância de cada filho. O mais velho tem responsabilidade para com os mais novos e estes devem-lhe obediência. “Os laços entre irmãos eram imutáveis” (Pye, 1985:68). Os fortes direitos patriarcais do pai bem como o grande poder de que desfruta são exercitados para benefício da família e não para interesse próprio.

Hierarquia e autoridade são valores importantes na China. Na cultura oriental distingue-se, assim, um nítido patamar entre pais e filhos. De acordo com os ideais do Confucionismo, os pais querem que os filhos sejam dedicados, bem-intencionados, mas também que desenvolvam uma noção rígida de disciplina e autocontrolo. A aceitação do poder e o respeito pela hierarquia é uma atitude natural nesta cultura, sendo o dever filial um valor incontestável e que define o comportamento. As regras estão tacitamente definidas para os papéis a desempenhar por cada ator social. O indivíduo é socializado para ser deferente e conformado, características que na sociedade ocidental são consideradas negativas.

¹³ Para os chineses, o conceito de “face” sintetiza um importante código social de autoestima e respeito interpessoal. Perder a “face”, é perder a honorabilidade.

A distribuição desigual de poder é vista como natural, e a autoridade nunca é contestada. Esta noção de autoridade e hierarquia estende-se desde a família a toda a organização social e institucional. Não existe a necessidade de afirmação da chefia e comportamento de liderança como no Ocidente. Está presente, na sociedade oriental, uma certa pressão cultural para se criar uma relação harmoniosa entre patrão/empregado e nas relações em geral dentro do grupo social. Autoridade e harmonia não colidem mas complementam-se. “As relações podem ser desiguais e hierárquicas, mas também são recíprocas e contêm obrigações mútuas” (Gannon, 2001:218).

Entre as duas civilizações em foco assistimos a diferentes posturas do indivíduo relativamente à autoridade. No Ocidente e no Oriente, o cumprimento, por exemplo, apresenta características e simbologias muito próprias. No Oriente a etiqueta e o gesto são de extrema importância. “A organização das sociedades e os processos sociais supõem linguagens verbais e não-verbais” (Costa, 2001:81).

No Ocidente o cumprimento habitual (o vulgar “aperto de mão”) é um gesto que define igualdade até em termos de postura entre subordinado e patrão ou pessoas de diferentes idades. No Oriente, por oposição, esse gesto é expresso através de vénias ou gestos de mãos colocadas como se o indivíduo estivesse a rezar. “As vénias são sempre mais baixas do que o seu superior, que por vezes apenas responde com um aceno discreto” (Gannon, 2001:57).

No código social de uma civilização estão inculcadas normas de modelação do comportamento. O ator social é orientado, através do processo de aprendizagem, para a regulação e autocontenção de comportamentos no ambiente social em que está inserido.

Nas observações precedentes realçámos aspetos diferenciados da aprendizagem das normas sociais que determinam o comportamento e a forma de estar nas sociedades ocidental/oriental. Evidenciámos aspetos que aquelas culturas convencionaram como sendo os mais corretos para a convivência em sociedade. Muitas vezes antagónicos, estes códigos apelam ao respeito pela diferença hierárquica. Ajudam-nos a perceber que existe uma gramática da vida social para cada cultura e a contenção de comportamentos é definida à luz de cada grupo.

3.2. Valores tradicionais e valorização da educação

Na China, a educação foi sempre vista como um valor social de extrema importância. Desde o século VII e até ao século XX, mais precisamente 1905, a forma de selecionar um funcionário público para um cargo na burocracia imperial era através de um exame rígido baseado nas obras clássicas do confucionismo (Jung, 2014). Este exame era altamente complexo e tinha a duração de duas semanas. Numa tentativa de modernização da China, a Imperatriz viúva aboliu em 1905 estes exames imperiais que durante mais de mil anos tinham servido de suporte à estrutura social e política da China.

Décadas mais tarde, durante o período problemático da Revolução Cultural estes valores tradicionais e a filosofia confucionista foram renegados pelo PCC. No entanto, no início dos anos 80 despontou uma vontade de reavivar a cultura tradicional, tão importante para a educação moral dos jovens.

Para Hawkins, Zhou e Lee (1971:4) “Surgiu uma renovada política educativa de equilíbrio entre liberdade económica em expansão (o tornar-se rico) e a necessidade de regular a autonomia e a obediência. Renovou-se também a importância do patriotismo junto da camada jovem”. As famílias e as escolas, os dois grandes agentes de socialização, tomaram em mãos a tarefa de restaurar a identidade perdida nos períodos de conturbação social vividos no passado, em que a estrutura familiar foi posta em causa. Pretendia-se, em suma, recuperar os valores há muito esquecidos.

Num estudo levado a cabo por Cummings, Tatto e Hawkins, na China (2001), os investigadores propuseram-se dar resposta a três perguntas, referidas no presente trabalho. As questões básicas eram: *porquê ensinar valores, que valores e como ensiná-los*.

Para a primeira pergunta, as respostas mais referidas foram: “destacar a responsabilidade individual”, “estabelecer bases para o desenvolvimento mental e promover o desenvolvimento económico”. A segunda questão suscitou respostas mais fortes: “educação moral”, “valores cívicos” e “autonomia”. Para a última pergunta daquele estudo, as duas respostas mais referenciadas foram: “devem ser ensinados na

escola, em cursos formais” e “devem fazer parte integrante do curriculum”. Na sequência destes três questionamentos, levanta-se uma outra questão, a quem ensinar os valores? As respostas encontradas foram: aos alunos, de todos os setores do ensino, bem como a professores igualmente de todos os níveis de ensino, incluindo o ensino superior.

O ensino dos valores na escola levanta, sustentam outros autores (Cheng, Lee & Lo, 2006) algumas dúvidas. Até que ponto a escola garante que a educação para os valores integra o comportamento dos jovens estudantes? E, por outro lado, será que os valores que a família transmite são idênticos aos da escola? Estes e outros investigadores sentem a escola como agente de socialização, que permite reforçar a cultura de valores tradicionais que já se encontram apreendidos em ambiente familiar.

A família, a escola e a sociedade chinesa em geral, cultivam os valores morais tradicionais: harmonia; justiça; cooperação. Nas escolas defende-se um curriculum que vai no sentido da compreensão e conhecimento da cultura chinesa, mas também da compreensão da cultura dos outros povos. Qin (2010), professor na Faculdade de Educação da Universidade de Pequim, definiu para o curriculum “aprender a viver em conjunto”, três dimensões:

(1) Motivação, atitudes e valores – piedade filial aos pais; respeito pelos outros; honestidade; coletividade; responsabilidade; justiça; notabilidade e competição; (2) Capacidade – autocontrolo; pensamento autónomo; compreensão e aceitação de regulação social; (3) Conhecimento – entendimento de normas morais de relacionamento com os outros.

No entanto, os estudantes parecem alheados deste tipo de valores, aplicando-se antes na competição para o sucesso académico, pelo que sobrevalorizam os exames de acesso ao ensino superior. Por outro lado, o próprio ambiente familiar acaba por colocar muitas vezes em causa os valores morais da coletividade.

Como aponta Le Vine (2010), professor na Universidade de Harvard, durante todo o processo educativo a meta parental é investir na educação dos filhos incluindo recursos económicos, tempo e energia para que estes atinjam os valores esperados.

Gu (2001) sustenta que as aspirações dos pais são tão fortes que estes negligenciam as aspirações e motivações dos seus filhos, levando por vezes ao manifesto desinteresse dos jovens pela escola. Enquanto investigadores na área da psicologia veem a infância como um período a ser valorizado. Já para as famílias chinesas (Chua, 2011:101) este é decididamente um período de “treino” e formação para o futuro. Aquela autora afirma: “Para os chineses, quando se trata dos pais, nada é negociável, devemos-lhe tudo”. Refere ainda que os pais ocidentais revelam preocupação com a autoestima dos filhos, mas no Oriente os filhos são considerados “fortes” e comportam-se em conformidade com as expectativas dos pais.

Os alunos de qualquer grau de ensino despendem demasiado tempo a estudar, designadamente na escola, em aulas suplementares e em casa. Desde o ingresso no ensino formal até à entrada no ensino superior, o tempo utilizado no estudo é demasiado dilatado. “...Não é estranho encontrar crianças a estudar em média oito a doze horas diárias na escola (...) a maior parte delas passa mais horas na escola do que os seus pais passam no emprego (Yao, Whalley, Zhang & Zhao, 2009:10)”.

O processo competitivo é uma realidade, e a maior parte dos estudantes (cerca de 80%) frequenta aulas extra curriculares, e ainda gasta três a quatro horas diárias de trabalho individual, em casa, com a supervisão dos pais. Muitos pais forçam os filhos a frequentar aulas extra de línguas estrangeiras, durante a semana, e por vezes aos fins de semana. Gu (2001) refere que, na China, estes são erros comuns na educação familiar, na tentativa de providenciar um futuro melhor para os filhos.

Sun Bao Hong, um académico da Academia de Ciências Sociais, da Universidade de Xangai, afirma, em entrevista ao *New York Times*: “Muitos estudiosos defendem que a força da China na educação é também uma fraqueza. A educação é demasiado orientada em resultados de exames, faltando a criatividade na escola e a pressão familiar priva a alegria da infância. As crianças noutros países não sofrem de um treino escolar tão intenso”.

Na realidade, muitos chineses contestam o seu próprio sistema educativo que, dizem, “mata” o pensamento autónomo e a criatividade, revelando inveja pelo sistema

educativo americano que promove a autoconfiança e torna a aprendizagem divertida (Kristof, 2011).

Na China as tarefas escolares são uma tarefa de cooperação e interdependência entre pais e filhos. Os pais têm que mostrar que não falham na sua missão, tudo fazendo para garantirem o sucesso escolar dos seus descendentes. Falhar significa trazer vergonha e perda de “face” à família. O sucesso no desempenho escolar espelha o empenho da família. Ao encararem o rendimento escolar como uma obrigação inquestionável dos seus filhos, os pais chineses resguardam-se em matéria de elogios, por considerarem que estes podem afetar o desempenho escolar.

A influência das famílias na escolha das Universidades e respetivas área de estudo também se faz sentir com intensidade. As áreas mais valorizadas estão relacionadas com a ciência e engenharia, mais percecionadas como áreas de sucesso profissional, em detrimento de áreas consideradas de fraca valorização académica, designadamente as artes, desporto, política e direito.

Para os pais chineses, como sustenta Huang (2012), não é importante valorizar as motivações, interesses ou talentos dos filhos, se estas estiverem relacionadas com áreas criativas.

A história da educação na China regista episódios marcadamente negativos, relacionados com a pressão académica exercida junto dos jovens. Jiang Zemin, (citado em Sargent, 2009), Presidente da República Popular da China no período compreendido entre 1993e 2003, chamou a atenção para a necessidade de se evitar a pressão excessiva no estudo e nos resultados escolares. Contou uma história dramática de um filho que bateu na mãe até à morte, por não ter conseguido atingir a pontuação mínima para ingressar na Universidade, depois de ter sido pressionado pela família.

3.3. A migração académica

Segundo o jornal *China Daily*¹⁴, a China é o país a enviar mais estudantes para França. O número de estudantes chineses que migram tem vindo a crescer todos os anos, mas o fenómeno mais recente é o da idade, cada vez mais precoce, com que estes jovens saem do país. As famílias chinesas começaram a enviar os seus filhos para o estrangeiro, a fim de frequentarem o ensino secundário, garantindo desse modo o acesso às academias mais reputadas. No jornal *Financial Times*¹⁵ pode ler-se que em 2011 eram 340 000 adolescentes a sair da China, sendo que o aumento em apenas um ano tinha sido de 30%.

Entre 1978 e o final de 2008, mais de 1,4 milhões de chineses foram para o estrangeiro estudar e participar em projetos de investigação (Nye, 2012); apenas cerca de 1/4 regressaram à pátria. As políticas do governo chinês para atrair académicos estrangeiros de primeira linha tiveram resultados contraditórios. Segundo Cong Cao (2008), os académicos mais conceituados não regressaram, pelo que a China tem vindo a registar uma “fuga de cérebros”, mais evidente na área das tecnologias.

Outros investigadores consideram que a relutância de muitos quadros em regressar à China, principalmente a elite académica, cientistas e engenheiros, está relacionada com a dificuldade ainda sentida na circulação de pessoas e ideias (Wilsdon & Keely, 2007).

A maioria dos chineses a estudar no estrangeiro regressou à China sem hesitação ao terminar os estudos, no período entre o estabelecimento da República Popular da China e o início da Revolução Cultural. Com a abertura da China ao mundo, em 1978, este panorama alterou-se radicalmente. Mas Deng Xiaoping mostrou, com a sua política de abertura, que a China não devia parar de enviar estudantes para o estrangeiro, só porque poucos regressavam.

Na década de 1990, o governo chinês começou a perceber a gravidade da fuga de cérebros e a necessidade de recuperar cientistas chineses, especialmente na área das tecnologias. Assim, adotou várias medidas para reverter a fuga de cérebros. Calcula-se

¹⁴ Xinhua, (2013, November 5). China becoming largest source of foreign students to France. *China Daily*.

¹⁵ Waldmeir, P. (2012, September 28). China students flock overseas in rising numbers. *Financial Times*.

que a taxa de retorno de estudantes chineses no estrangeiro foi de quase 25% entre 1985 e 2006. A julgar pelas taxas de regresso, pode concluir-se que a China vem enfrentando uma considerável perda de cientistas e técnicos altamente especializados, especialmente desde 1993 (Cong Cao, 2008).

Há várias razões para esta baixa taxa de retorno para a China. As institucionais são as mais importantes. A China é uma sociedade baseada no chamado *guanxi* (redes personalizadas de influência), e a maioria dos académicos de primeira linha a trabalhar no estrangeiro tem enfraquecido os seus contatos com a pátria. Estes deixaram de ter acesso a contatos profissionais e governamentais de referência na China, que possam ajudá-los a servir de apoio no seu regresso.

Por outro lado, o choque cultural na ética do trabalho também decorre do fato de que, na China, a preferência é geralmente dada a resultados profissionais de extrema eficiência e o fracasso não é tolerado. Na China, as visões de longo prazo não fazem parte da cultura de pesquisa. Por último, mas não menos importantes, os chamados “retornados académicos” vêm-se obrigados a regressar ao ritual político, em que as ligações ao PCC ainda são importantes para o sucesso profissional e ascensão na carreira (ibidem).

No entanto, nos últimos anos, a taxa de regresso de estudantes chineses ao seu país tem aumentado exponencialmente. Muitos foram atraídos de volta por um misto de lealdade nacional e laços familiares, ou através dos incentivos do governo e oportunidades empresariais oferecidas por uma economia em expansão.

Um total de 186 200 estudantes chineses tinha regressado a casa até ao final de 2011, um aumento de mais de 38%, comparativamente com 2010. Em 2013, num total de 339 600 estudantes migrantes, 272 900 regressaram, de acordo com o *China Statistical Yearbook 2013*.

Ao mesmo tempo, verificou-se uma aceleração constante no número de alunos a ingressar no ensino superior. Entre 1991 e 2006, as instituições de ensino superior na China formaram um total de 21 milhões de alunos licenciados. Atualmente há 4,2 milhões de novos alunos por ano, quatro vezes mais do que em meados da década de 1990.

Em 2020, a China tem como objetivo que 20% dos seus cidadãos – ou 195 milhões de pessoas – tenha conseguido uma educação superior. Se esse objetivo for realizado, a China terá uma população de diplomados do ensino superior que é mais ou menos igual, em dimensão, a toda a população prevista na casa dos 25-64 anos para os Estados Unidos em 2020. No velho continente, a União Europeia (UE) estabeleceu uma meta para que os indivíduos de 30-34 anos de idade tenham concluído o ensino superior em pelo menos 40% de cada país da UE até 2020¹⁶.

O ensino superior é um grande produtor de recursos humanos em ciência e tecnologia. A China começou o programa de doutoramento após a Revolução Cultural, e formou os primeiros 13 doutorados – em ciência e tecnologia – em 1982. Em 1985, apenas 287 chineses receberam o doutoramento na China. A engenharia é ainda a maior área em termos de produção de doutoramentos, seguida pela ciência e medicina.

No entanto, apesar de todo o desenvolvimento do ensino superior, as despesas do governo da China na área da educação, em percentagem do PIB (4%) mantiveram-se entre as mais reduzidas do mundo.

3.4. Estudantes na Europa

De acordo com um estudo da Rede de aconselhamento Europa China, financiado pela União Europeia, o aumento extraordinário do número de estudantes da China nas últimas duas décadas criou novos vínculos e dinâmicas entre os países (Latham, Kevin, Bin et al, 2013). Para os autores do estudo, um novo fenómeno é o rápido crescimento do número de estudantes chineses em muitos países europeus, não se limitando a países de língua inglesa.

Para a OCDE (2008), a União Europeia tornou-se rapidamente um destino mais atraente para os estudantes chineses, ultrapassando os Estados Unidos em 2005 como o melhor destino.

¹⁶ “Education Indicators in Focus”, OECD, 5 Maio 2012.

Em 2005 eram 170 000 os estudantes chineses a estudarem na União Europeia (UE), que graças ao seu notável desempenho escolar e discreto comportamento social, vêm constituindo uma excelente frente para a diplomacia pública chinesa. Por seu turno, as Universidades norte-americanas acolhem anualmente 200 000 estudantes chineses, sendo engenharia, negócios e gestão as preferências dos estudantes.

O interesse por Portugal, como destino para a frequência de Universidades, tem vindo a aumentar, bem como o interesse pela língua portuguesa. Em 2012 a Universidade de Ciências e Tecnologia da China, em Chengdu, e o ISCTE da Universidade de Lisboa abriram o 2º curso de doutoramento em Gestão e Administração. No final de 2012, cerca de 1 milhão e 270 mil chineses estudavam no estrangeiro, número que tem vindo a aumentar a uma média de 20 a 25% ao ano.

O número de estudantes chineses que vêm para a UE registou um forte crescimento na última década. Em 2010, o número de estudantes chineses na UE era aproximadamente seis vezes o número registado em 2000 (ibidem). Números compilados pela Comissão Europeia e pelo Ministério da Educação da China sugerem que existem cerca de 120 mil estudantes chineses na EU, a saber: Reino Unido 40%; França 23%; Alemanha 20%; Holanda, 4%; Itália, Irlanda e Suécia, 3% cada; e entre 1% e 2% na Finlândia, Chipre e Dinamarca. Estes alunos são maioritariamente oriundos da classe média chinesa. Mas, de acordo com esta fonte, o número total de estudantes chineses na Europa pode chegar aos 200 000, dos quais cerca de 80 000 estão a estudar no Reino Unido.

De acordo com o Ministério da Educação da China, dos 6 milhões de alunos que foram estudar para a UE, entre 1978 e 2006, apenas 170 000 regressaram à China. No entanto, a tendência nos últimos anos tem sido para uma maior proporção de estudantes a voltar para casa, a fim de completarem estudos. Em 2009, mais de 50 por cento dos estudantes chineses que estudavam no estrangeiro regressou à China (*China Statistics Yearbook 2013*).

Os chineses constituem a maior parcela dos estudantes estrangeiros na UE, EUA e Japão. Na 16ª Cimeira UE-China, o lado chinês ofereceu 30.000 bolsas, das quais 20 000 irão apoiar os estudantes e académicos chineses para estudar em todos os países da UE, e 10 000 vão apoiar estudantes e académicos europeus a estudar na China.

II – PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO, OBJETIVOS E METODOLOGIA

1. Questões de estudo

De forma a identificar os valores sociais e morais considerados relevantes pelos estudantes chineses e suas famílias, pretendemos compreender o investimento familiar, social e político na educação, que nos conduziu aos seguintes questionamentos:

- Como encaram os alunos chineses a sua escolarização?
- Em que medida essa escolarização é influenciada pela família e pelo Estado?
- Quais os valores de referência da família e dos estudantes?

1.1. Objetivos

- Identificar os valores considerados relevantes pelos estudantes chineses e suas famílias;
- Comparar a escolarização dos estudantes entre China e Portugal;
- Compreender o investimento familiar, social e político na educação;

2. Desenho da investigação

No plano da investigação é importante adotar procedimentos rigorosos, de forma a nortear a observação por critérios científicos e, conseqüentemente, possibilitar a obtenção de resultados fiáveis. Procurou-se elaborar o plano geral, a calendarização, os meios e os recursos para posterior análise; numa segunda fase procedemos à respetiva interpretação e validação de resultados.

O estudo levado a cabo inscreve-se numa metodologia qualitativo-interpretativa, compreendendo a perceção dos valores e das representações que os estudantes têm da sua escolaridade, desenvolvendo assim uma interação investigador-sujeito. A questão de partida, já referenciada, é tanto indutiva como dedutiva, pois parte da observação de factos, como também de modelos e teorias reconhecidos. Pretendeu-se desenvolver uma

aproximação à temática através de revisão da literatura especializada e da observação direta e indireta, designadamente através de entrevistas a estudantes. Assim, foram utilizados instrumentos técnicos e conceptuais, de que são exemplos o trabalho de campo, designadamente o recurso a entrevistas (gravadas).

3. Descrição dos sujeitos participantes

Os sujeitos do trabalho de campo foram os alunos chineses a estudar a Língua Portuguesa em Portugal. A investigação foi realizada através de uma amostra aleatória de quinze estudantes de nacionalidade chinesa, na grande maioria licenciados, e alguns mestres, com idades compreendidas entre os 22 e os 35 anos, originários essencialmente do Norte da China (5 estudantes) e Xangai (4), Macau (2), Taiwan (2) e a região Centro da China (2). Em 2012, encontravam-se a estudar na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (FLUL) cerca de 200 alunos.

Os sujeitos representados na amostra foram divididos por seis turmas, em número desigual de alunos. Todos eles se voluntariaram a participar nas entrevistas. No contato inicial junto das turmas, verificou-se que poucos alunos dominavam a língua portuguesa numa forma suficientemente clara para permitir a participação na entrevista. Dessa forma, a seleção da amostra foi feita tendo em conta o domínio da língua portuguesa, tendo sido entrevistados todos os alunos que se encontravam nessas condições. A maioria é do sexo feminino, segundo o critério atrás descrito (doze raparigas, para três rapazes).

A China e Portugal, como já referenciámos, estabeleceram um protocolo de cooperação para promover o intercâmbio entre professores e estudantes das duas instituições. O interesse pelas duas línguas tem crescido nos últimos anos e a prova é a maior diversidade de destinos dos estudantes chineses e, como já evidenciámos, Portugal começa a entrar nessa geografia educacional.

A FLUL, em Lisboa acolheu muitos desses alunos, entre outras cidades portuguesas, como é o caso de Santarém e Porto. O interesse pela Língua Portuguesa não é uma realidade recente na China e a língua de Camões já é ensinada há quase três décadas

(1986), refere Bellchior (2011) ao entrevistar Raul Pissara, professor de Língua Portuguesa, na China.

4. Descrição da análise de dados

A análise de dados, designadamente na investigação qualitativa com abordagem interpretativa, segue um padrão de medida que requer a observação persistente e por vezes a replicação de dados, dando lugar a uma análise indutiva, isto é, de descrição de fenómenos e acontecimentos. No presente estudo pretendeu-se realizar o tratamento de dados do instrumento técnico utilizado – a entrevista semidirecta – com o objetivo de fazer o levantamento de sentimentos comuns e divergentes dos entrevistados, no que respeita à experiência pessoal da escolarização.

Este tratamento de dados – análise de conteúdo – é considerado, em investigação social, um método complementar, (Quivy, 2008:195), e pretende ajudar à compreensão e explicitação da informação recolhida. Segundo o mesmo autor, a análise de conteúdo tem um grande destaque na investigação social, pois veio permitir “tratar de forma metódica informações e testemunhos importantes”. Refere ainda que um dos grandes investigadores sociais que contribuiu para o rigor metodológico na análise de conteúdo foi, entre outros, Roland Barthes e Laurence Bardin (Quivy, 2008:227-228).

5. Questões éticas

A ética deve nortear a investigação científica. Caracteriza-se pela prossecução de regras estabelecidas num código deontológico que importa manter, para que o estudo tenha rigor, isenção e seriedade. Num estudo como o que se pretende desenvolver, em que os sujeitos do estudo – ou participantes, segundo Andersen (citado em Lima, 2006) – estão em contacto direto com o investigador, é de extrema importância que este tenha em conta o consentimento informado, ou seja, que o sujeito ou participante conheça os objetivos e a natureza da investigação.

Outra questão a realçar, segundo Lima (2006) é ainda a capacidade dos participantes para anuírem, pois estes devem compreender o seu envolvimento na referida investigação. Por fim, como cuidado a ter neste estudo, enfatizamos a preservação da confidencialidade das pessoas envolvidas em todo o processo de investigação.

No presente estudo, houve a preocupação de garantir as questões supracitadas e, como tal, os sujeitos foram informados e compreenderam as características do estudo. Foi também manifesta a sua concordância na participação do estudo, autorizando a gravação de voz, tendo sido garantida a confidencialidade dos depoimentos.

6. Entrevista

A técnica de recolha de dados utilizada foi a entrevista semidiretiva. Como defende Amado (2013) a entrevista é considerada uma conversa intencional. É neste contexto de contato direto com um indivíduo e através da oralidade que se tenta aceder às suas opiniões, expressões, emoções e representações acerca de uma determinada temática. Esta técnica leva-nos em primeira mão pelo caminho do conhecimento de um sujeito, por inferência, conhecimentos, capacidades, processos e comportamentos, linguagem verbal e não-verbal do mesmo.

Está presente uma interação entre entrevistador e entrevistado, dando-se liberdade de resposta ao segundo. Afonso (2005), refere a importância da interação que se estabelece entre as duas partes pois a entrevista baseia-se numa “interação verbal entre o entrevistado e o respondente”.

Este é considerado um dos instrumentos mais utilizados em pesquisa qualitativa, uma vez que não se pretende colocar ao entrevistado uma lista rígida de questões.

O entrevistado pode elaborar uma comunicação livre de resposta à temática proposta pelo entrevistador. A entrevista semidiretiva tem como base e está intimamente ligada aos objetivos da investigação, como refere Amado (2013:211) “É uma técnica que permite acesso aos discursos dos indivíduos, desde o observável, a forma como se

expressam, ao nível não-observável: opiniões, atitudes, representações, recordações, afetos, intenções, ideais e valores.”

Da parte do investigador, nesta fase no papel de entrevistador, esta interação significativa permite que aconteça a chamada “escuta ativa.”

As questões surgem num guião, como instrumento de recolha de dados [ver Anexo I], organizado numa tabela de quatro colunas: Designação dos Blocos; Objetivos Específicos; Questões; e Tópicos Orientadores. Relativamente aos blocos, está estruturado em seis itens, ao longo dos quais se pretendeu reunir a informação necessária para responder à questão de partida: (A) Legitimação da entrevista; (B) Caracterização do (a) Entrevistado (a); (C) Expetativas e sentimentos; (D) Percorso escolar; (E) Expetativas futuras; (F) Agradecimentos. No primeiro bloco está integrada a legitimação da entrevista com a explicitação dos objetivos do estudo, e do desenvolvimento da entrevista, a tentativa de vir a ter um entrevistado colaborante, colocando-o à vontade, a garantia de anonimato e a clarificação de conceitos e dúvidas.

Nos restantes blocos está introduzido um guia referencial orientador das temáticas a abordar. As questões são abertas de forma a não condicionar o entrevistado a respostas impostas ou esperadas e também de forma a garantir um ambiente tranquilo. No que respeita a sequencialidade das questões, o guião foi construído inicialmente com questões factuais e gerais para ir descontraindo o entrevistado e posteriormente foram surgindo as perguntas mais específicas e pertinentes do estudo em questão.

Todos os sujeitos da investigação foram entrevistados em média trinta a quarenta minutos; no entanto, de entre este grupo de quinze, dois interagiram de tal forma descontraída que a entrevista ultrapassou uma hora. Cada entrevista foi realizada em apenas uma sessão, tendo sido garantida a confidencialidade da identidade dos participantes. Todos autorizaram a gravação áudio das entrevistas. A sessão foi desenvolvida, com cada sujeito, em ambiente sossegado e tranquilo, na FLUL, sem observadores ou outros participantes. Ainda na fase de transcrição da entrevista, foi respeitada a fidelidade de discurso dos entrevistados.

Como se tem considerado importante a transcrição integral do discurso, foi como tal o procedimento utilizado no sentido do respeito da comunicação do entrevistado, proporcionando uma “escuta sensível” e como forma a obter uma boa conservação e acesso aos dados [ver Anexo III]. Como aponta Amado (2013:220) “Transcrever significa uma nova experiência de pesquisa.”

As entrevistas decorreram com uma interação positiva e significativa em alguns casos, tendo em conta as preocupações da validade deste instrumento científico e de forma a garantir as situações apontadas por alguns autores como importantes nesta *interação a dois*: O entrevistador mostra que pretende aprender algo com o entrevistado; Deve garantir a confiança do entrevistado, deixando-o falar à vontade sem limitações; O entrevistador deve reconhecer importância à comunicação do entrevistado, através de sinais verbais e não-verbais, de reforço positivo e proporcionar-lhe alargamento da temática na comunicação espontânea; É obrigação do entrevistador o esclarecimento de conceitos menos claros nas questões respondidas; Manter a atenção no contato de olhar aquando da comunicação do entrevistado; Ter a certeza que este entende as questões e entende a linguagem do entrevistador e ainda conhecer as motivações do entrevistado na participação da entrevista.

A entrevista, como já foi referido, foi desenvolvida desde a sua conceção, em várias fases. A primeira foi, naturalmente a construção do guião de entrevista [ver Anexo I]. De seguida procedeu-se às entrevistas propriamente ditas, com recurso a gravador, por autorização dos sujeitos da investigação, na amostra selecionada, quinze participantes. Assim, com posse dos dados gravados em áudio, seguiu-se a fase da transcrição das entrevistas [ver Anexo III] construindo-se, de seguida um quadro individual [ver Anexo II], a fim de categorizar a entrevista em vários blocos de análise, a saber: categoria, subcategoria, indicador e unidade de registo, modelo proposto por Estrela e utilizado ainda por Amado (2013). Posteriormente ao preenchimento do quadro, com base na informação recolhida e registada na transcrição da entrevista, procedeu-se à síntese e análise fundamentada dos dados obtidos.

7. Análise de conteúdo

A análise de conteúdo é um instrumento técnico utilizado para a interpretação de dados de uma determinada comunicação. Tem em si a preocupação da medida de ocorrência e frequência de determinados padrões, no plano quantitativo. Na análise qualitativa pretende incidir em mensagens ou comunicações, analisando o seu conteúdo, forma e significado. O investigador procede à utilização de processos técnicos na análise de determinado documento ou comunicação.

Esta técnica surgiu no início do século XX nos Estados Unidos, da necessidade de rigor científico na análise de textos de teor jornalístico. Começava a haver uma grande vontade em compreender a ocorrência de acontecimentos descritos e um encantamento até pela contagem e medida. Durante a I Guerra Mundial foi utilizada a análise de conteúdo na imprensa escrita e posteriormente no estudo da propaganda (Bardin).

Na atualidade esta técnica tem sido amplamente utilizada em inúmeras áreas do conhecimento, desde as ciências sociais, a psicologia, a etnografia, com novas perspectivas metodológicas e renovado interesse dos investigadores. A importância desta técnica é acentuada no que respeita a forma metodológica de tratamento da informação, seja ela falada ou escrita.

Na análise de conteúdo podemos ter uma abordagem quantitativa que recorre a métodos estatísticos de quantificação de dados, sendo uma análise mais objetiva e exata. A abordagem qualitativa é considerada intuitiva e mais adaptável à evolução da hipótese de estudo sendo um processo de análise indutiva. Segundo Bardin (2014) na abordagem quantitativa obtém-se o máximo de informação enquanto na qualitativa o máximo de pertinência.

O mesmo autor, ao referenciar o paradigma fenomenológico-interpretativo, na abordagem qualitativa, aponta para a aproximação de ontologia e epistemologia, ou seja, se na Ontologia falamos da análise de fenómenos sociais que são o resultado das interações entre sujeitos, a epistemologia aborda o estudo das realidades sociais, vivenciadas pelos sujeitos da investigação.

A evolução na análise de conteúdo, por volta da década de cinquenta e até aos anos setenta, veio conferir à abordagem qualitativa um carácter científico que a aproximou do método quantitativo, ao criar um sistema de categorização formal da análise dos dados de investigação. Neste sentido, Amado afirma:

“Os investigadores estudando as culturas enquanto modos de vida, traduziam as suas análises num conjunto de categorias, conceitos e imagens que deveriam ser, até certo ponto, um reflexo da realidade empírica. De algum modo, o ideal positivista parece manter-se (2013:46).”

Assim, a categorização é considerada como um processo ou uma etapa da análise de conteúdo. Pretende-se classificar os elementos da comunicação dos sujeitos da investigação em pequenas parcelas que façam sentido e representem essa mesma comunicação. Pode dizer-se que o processo de categorização utilizado nesta análise de conteúdo, foi integrado na classificação utilizada por Bardin (2014:147) como “acervo”, ou seja, classificação progressiva dos elementos, ao contrário de categorias previamente fornecidas ou ainda, como refere Amado (2013:313) “procedimento aberto” de categorização. O sistema de categorias constrói-se, de forma indutiva, a partir da análise, no entanto tendo sempre como base os objetivos da investigação e enquadramento teórico.

De entre as qualidades necessárias a uma categorização, que permitem conferir a validação interna ao estudo, pensa-se que na presente análise de conteúdo, se tentou obedecer a essa classificação apontada por Bardin (2014) e Amado (2013): Pertinência, pois a categorização está perfeitamente relacionada com o material e a informação adquirida junto dos sujeitos de investigação enquadra-se no quadro teórico desta investigação. O referido autor defende que “O sistema de categorias deve refletir as intenções da investigação.”

Outra qualidade conferida à categorização e presente neste estudo parece ser a da objetividade e fidelidade: A definição das categorias foi feita de forma clara, permitindo uma análise da informação sem subjetividade, desde o início do processo da análise de conteúdo. Outra qualidade que parece estar presente nesta análise é a da produtividade: A categorização fornece resultados interessantes e pertinentes, sem ficar apenas pela mera interpretação documental.

Foi seguida a regra da homogeneidade, pois foi realizado um único modelo de análise. A exclusividade foi ainda garantida ao utilizar uma unidade de registo para cada categoria. Com a utilização de todas as unidades de registo (ou de sentido) existentes para todas as categorias, pensa-se que se cumpriu também a regra da exaustividade, utilizando o maior número de elementos pertinentes para o estudo.

A análise dos dados irá ser feita seguindo de perto a estrutura da matriz, de forma a garantir uma análise sequencial das comunicações dos sujeitos da investigação e ainda para tornar mais clara a compreensão dos elementos de análise utilizados: categorias, subcategorias, indicadores e unidades de registo, como sugerem Amado (2013:340) como “fator de aprofundamento da análise”.

Na análise das entrevistas foi surgindo a necessidade de se criar mais do que uma subcategoria, que se mantêm nos quadros, de forma a facilitar a correspondência com as análises individuais. Também houve necessidade de ajustar os indicadores em relação às entrevistas individuais. Pretendemos, com este “desdobramento de subcategorias, ampliar o seu sentido”, como refere Amado (ibidem:330).

Durante a etapa de síntese e análise de dados, optou-se por destacar (a negrito) as categorias de análise, sendo que as subcategorias e os indicadores foram sendo integrados no corpo do texto, sem realce específico. Seguidamente, em posse dos elementos necessários para a posterior análise de conteúdo da amostra, era necessário fazer um quadro de frequência de resultados dos participantes. Esta última, foi integrada no corpo do trabalho, de modo a realizar uma análise de fácil visionamento, na constante comparação de dados.

O referido quadro foi construído com as mesmas categorias apontadas anteriormente, com o objetivo de obter dados de convergência e divergência entre os sujeitos, para posterior análise geral de dados. Foram para este efeito realizados os dois processos de recorte defendidos por Amado (2013:319), “diferenciação vertical”, a cada documento e posteriormente “reagrupamento e comparação horizontal” de todos os documentos para comparação e análise.

Trata-se de procurar recortar cada unidade de sentido e mais tarde reagrupá-las por comparação a toda a amostra selecionada para o estudo. Foi utilizada numeração, entre parêntesis, na referência a indicadores para quantificar o número de respostas semelhantes, dadas a cada indicador, ou seja, quantificar o número de entrevistados que deu a mesma resposta. É de salientar, que em determinadas categorias foi utilizada uma grande percentagem de unidades de registo, de forma a clarificar e dar evidência aos indicadores apontados como importante pelos estudantes. Nestas unidades de registo (UR) surge entre parêntesis a identificação da entrevista (E1). A transcrição das entrevistas respeitando a oralidade de cada entrevistado.

Nas análises individuais procedemos a uma reorganização dos dados, no sentido de tornar a análise mais fluida. Esta análise está organizada de forma a dar sentido à leitura e compreensão dos temas de cada tabela, nomeadamente: escolarização dos estudantes, na China; experiência em Portugal; papel da família; papel das Políticas Educativas na China.

É de referir que a maior parte dos entrevistados na nossa amostra apresenta um discurso muito reflexivo e como tal relevante para o nosso campo de estudo.

III – ANÁLISE E TRATAMENTO DE DADOS

Neste capítulo vamos analisar os dados obtidos no trabalho de campo realizado com os estudantes chineses. Classificámos os elementos da comunicação dos entrevistados em pequenas parcelas representativas dos conteúdos informativos. O processo de categorização seguiu o modelo de Bardin e Amado.

No presente estudo pretende-se responder às questões em análise, designadamente:

- Como encaram os alunos chineses a sua escolarização?
- Em que medida essa escolarização é influenciada pela família e pelo Estado?
- Quais os valores de referência da família e dos estudantes?

Pode afirmar-se que, para os alunos entrevistados, a educação é um valor de grande importância, que se traduz num grande investimento pessoal e familiar, visível na grelha de análise de dados. Os estudantes neste estudo comparam a realidade da educação entre a China e Portugal. O papel da família na prossecução dos estudos, na China e em Portugal, é substancial, quer no apoio providenciado aos filhos em todo o percurso escolar, como na escolha e decisão do curso superior.

É ainda evidenciado no financiamento dos estudos dos filhos, já que catorze dos quinze estudantes entrevistados dependeram da economia familiar para a persecução dos seus estudos no estrangeiro, (Portugal), após a licenciatura obtida na China. Este apoio vai, muitas vezes para além da família nuclear, situação muito comum no Oriente, e estes estudantes não são exceção.

1. Escolarização dos entrevistados

Nos quadros de análise seguintes, criámos subtemas que representam as categorias mencionadas pelos estudantes, relativamente à sua escolarização na China e em Portugal, bem como o papel da família nessa escolarização e o papel das políticas educativas na China.

Quadro 1

1.1. Escolarização na China

Neste primeiro tema as categorias mencionadas pelos estudantes foram: Escolaridade na China, Tipo de ensino e Relação com os professores.

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Frequência
Escolaridade na China	Habilitações	Curso secundário	2
		Curso superior	13
	Área de estudo	Curso superior de língua portuguesa	9
		Outros cursos superiores	4

A grande maioria fez uma licenciatura em língua portuguesa, ainda no seu país de origem (China) e deu continuidade a esse estudo em Portugal. Alguns concluindo essa meta na China, e outros através de protocolos entre universidades, vieram a concluir esse ciclo de estudos em Portugal.

Para a categoria **Escolaridade na China** temos como indicadores “curso superior” e “curso secundário”. A habilitação da maior parte dos quinze estudantes é a licenciatura (11), outros têm o mestrado (2) e o secundário (2). Em rigor, um aluno deste último item tem uma unidade curricular por terminar, com o qual conclui a licenciatura. As áreas de formação são variadas, mas a incidência maior é naturalmente a Língua Portuguesa (10) e três deles concluíram a licenciatura em Portugal, ao abrigo de protocolos de cooperação entre as universidades chinesas e a universidade de Lisboa.

“Estudei até à universidade, fiz o curso de Língua Portuguesa”. (Entrevista 1);

“Estudei Língua Portuguesa, na Universidade, durante dois anos” (E8);

“Curso de licenciatura da Língua e Literatura Portuguesas” (E14);

“ Universidade [de Xangai], Língua Portuguesa, dois anos e o terceiro ano faço agora aqui” (E9);

“Falta-me um ano para concluir o curso universitário na China e vou estudar quando voltar para a China. Na China, [duração do curso de Língua Portuguesa] mais ou menos dois anos e meio”.

(E2)

Um destes estudantes tem duas licenciaturas: “Fiz dois cursos, Finança e Língua Portuguesa” (E12). Outras áreas de formação da licenciatura, para além da Língua Portuguesa são Direito, Língua Árabe e Relações Internacionais. Os dois mestrados são em Economia e Tecnologia e Política da Energia, sendo que o último estudante fez a sua formação em Singapura e Nova Iorque. Mais uma vez se demonstra, desta forma, o forte e constante investimento votado à educação e aos valores do trabalho, estudo e aposta no futuro, dentro e fora do contexto nacional (China).

“Mestrado na área de Economia e Tecnologia”. (E6); “Fiz licenciatura na China, em Relações Internacionais e mestrado duplo, nos EUA [primeiro ano sobre política] e Singapura [segundo ano, sobre Política da Energia]” (E15).

Partindo da confrontação entre diferentes realidades, a experiência educativa em Portugal permitiu aos entrevistados estabelecer uma comparação entre o tipo de ensino na China e em Portugal. Todos partilharam a opinião que as diferenças são muitas e significativas entre os dois países.

Indicadores mencionados pelos estudantes para a categoria Tipo de ensino na China: “Ensino fechado”; “intensivo”; “demasiada teoria”; “pouca conversação”; “tradicional”; “rotineiro”; “estudo de muitas horas por dia”; “não ter férias”; “memorização”; “melhor ensino secundário” e “necessidade de mudança”.

Quadro 2

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Frequência
Tipo de ensino	Estrutura	Ensino fechado	2
		Ensino Intensivo	6
		Demasiada teoria	6
		Pouca conversação	2
		Ensino tradicional	1
		Ensino rotineiro	1
		Horas diárias de estudo excessivas	10
		Ausência de férias	1
		Memorização	1
		Melhor ensino secundário	2
		Necessidade de mudança	1

No que respeita à China, o indicador mais referenciado foi o “estudo de muitas horas diárias” (10). A maior dificuldade sentida relaciona-se com a quantidade de trabalho diário exigida aos estudantes na China.

“Na China estudo muitas horas” (E5).

“Na China precisamos de estudar muito, mesmo muito, desde a escola primária até à secundária quase sem parar, principalmente no secundário. Eu não tinha férias porque somos muitos e é muito difícil entrar numa universidade muito boa e por isso precisamos de estudar muito. Na China eu estudava desde as seis da manhã até às dez da noite, com exceção das refeições” (E3).

Segundo um estudo levado a cabo por Institutos de Educação Superior na China (Yao, 2007) é comum que a partir dos 6 anos, até à vida adulta um estudante permaneça em média oito horas diárias na escola; alguns estudantes chegam a permanecer na escola doze horas diárias, sete dias por semana. Segundo Yao (2007:10) “A maioria das crianças passa mais tempo na escola do que os seus pais no emprego”.

Os estudantes referem tempo exagerado de estudo diário:

“Na China, com uma população tão grande nós temos que estudar muito desde muito cedo. Eu levantava-me às seis horas [para estudar] e deitava-me às onze ou doze da noite” (E9);

“Na China eu tinha que me levantar muito cedo por volta das seis e só acabava de estudar, depois das aulas muito á noite” (E11);

“Na China é um tipo de ensino mais fechado, temos muitas horas de estudo, em qualquer curso. Se quisermos ter boas notas, temos que estudar muito. Na China estudava muitas horas. O tempo é precioso e nós temos de aproveitar o tempo para estudar. Gastamos muito dinheiro para frequentar as aulas e temos de estudar” (E8).

Alguns estudantes também consideram que é um “tipo de ensino muito intensivo e teórico” (6).

“A maneira de ensinar é muito diferente. Na China os professores só ensinam gramática mas não temos muita oportunidade para falar e ouvir falar” (E2).

Não mencionam com tanta frequência a “fraca conversação nas aulas” (2) e o tipo de ensino fechado (2).

[Na China as crianças estudam] “de manhã até à meia-noite e todos os chineses são muito estudiosos. Acho que a educação precisa de mudar, porque é um pouco fechada” (E7);

No entanto, consideram que o “ensino secundário é melhor na China” (2).

“Na China, [temos melhor ensino secundário] porque nós temos um bom fundamento [bases] ” (E3).

Os indicadores menos apontados são, em ex équo, o “ensino tradicional”, “rotineiro”, “não ter férias”, a “memorização e a necessidade de mudança do sistema de ensino” (1).

“Na China os professores ensinam muito durante as aulas... há muito rotina, muito tradicional”. (E1);

“Temos que estudar muito mesmo nas férias” (E12);

“Estudava muito, na China porque há uma grande competição, acho até grave, muitas pessoas ficam na biblioteca até o encerramento, nove, dez da noite. Acho que os alunos chineses fazem muito bem a gramática e a escrita porque temos facilidade em decorar” (E13).

A relação com os professores é um item muito referenciado pelos entrevistados, será talvez o elemento de categorização com mais indicadores fornecidos pelos sujeitos da investigação. Surpreendentemente, os estudantes falaram com uma grande abertura e frontalidade na abordagem a questões sensíveis como a classificação do tipo de professor na China. Julga-se importante nomear todos os indicadores desta categoria, antes mesmo de os analisar, pois a mera referência é de valorizar.

Quadro 3

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Frequência
Relação com os professores	Contato	Relação formal	6
		Relação de respeito	7
		Falta de comunicação	8
		Medo	2
		Distanciamento	5
		Relação pouco profissional	1
		Impossibilidade de discordar do professor	1

Relação com o professor na China: “Formal”, “Respeitoso”; “Falta de comunicação”; “Medo”, “Distanciamento”; “Pouco profissional”; “Impossibilidade de discordar do professor”; “Rigorous”. Os indicadores mais apontados pelos entrevistados no que respeita a relação com o professor na China são a “falta de comunicação” (8), seguido do “respeito” (7) e “distância” (5)

“Na China é difícil falar com o professor”. (E5)

“Na China o professor é só professor, mais nada, temos que ter respeito mas nunca pode ser amigo” (E12);

“Depois das aulas nós não temos muitos contactos” (E9);

“Na China o professor é mais respeitado e nós não temos coragem para falar com eles para fazer perguntas porque, para falar a verdade, eles são bastante rigorosos. O professor está muito distante” (E8);

“Na China o professor está sempre a falar e os alunos só estão a escrever e a ouvir. Quando os alunos perguntam alguma coisa o professor não responde, só depois da aula” (E7);

“É impossível [comunicar com o professor] porque há uma distância muito grande entre professor e aluno. Apenas quando estudamos até Mestrado ficamos mais próximos, mas nunca como em Portugal. Ouvimos sempre os professores e nunca podemos contestar, nem discordar de nada que ele fala. É mau e afeta logo a nota como consequência” (E6).

Em seguida surge a “formalidade” (4)

“Acho que na China a relação com os estudantes com os professores é muito formal porque nós respeitamos muito os professores e às vezes temos medo” (E3).

O “medo” e o “rigor” são outros aspetos apontados (2), menos referenciados, mas surgem como caracterização do tipo de relação entre professor e aluno.

“Na China os professores são mais sérios e por vezes temos medo de falar e depois da aula não há comunicação com o professor” (E2);

“Na China o professor e o aluno (mostra com os braços posições afastadas) o respeito é muito maior do que aqui porque temos ritos e tradições muito rígidas”. (E13)

Este dado leva-nos a refletir sobre o ambiente vivido na sala de aula, aspeto focado anteriormente na caracterização do papel do professor na China. Outros dois indicadores remetem de novo para o mesmo questionamento, “não discordar do professor” (1) e “menos profissional” (que o professor português) (1)

“Na China, na minha universidade os professores, acho que não são tão profissionais como a minha professora aqui em Portugal” (E1);

Alguns autores estudam, há décadas, esta relação difícil dentro da sala de aula no que respeita ao papel do professor, o que ele representa e a postura do aluno, em vários níveis de ensino. Os valores da submissão à autoridade do professor e a obediência são obrigatórios no ambiente escolar.

No ensino tradicional chinês o respeito pela autoridade do professor é inquestionável. O professor considera que o distanciamento reverencial é uma forma eficiente de motivação para os alunos trabalharem arduamente (Sargent, 2009). O professor também utiliza o distanciamento como forma de manter os alunos controlados.

De acordo com os ideais confucionistas, o professor tinha um estatuto tão importante que se encontrava “entre os cinco mais respeitáveis seres, depois de Deus no Céu, Deus

na Terra, do Imperador e depois dos pais” (Lin, 1990:68). Indo ao encontro desta ideia, um dos entrevistados refere:

“Como dizem os chineses sempre o professor de um dia é o pai para sempre, existe um mito de admiração para com os professores” (E14).

Atualmente, a influência desses valores na China ainda se mantém presente e o respeito pelo professor, como autoridade e detentor de conhecimento, isto é, do poder, confere-lhe um estatuto muito importante e incontestado na hierarquia social.

A atitude do professor perante a turma é a do líder, revelando um distanciamento calculado.

“Na China não há muita interação, o professor é muito sério” (E15).

As atividades nas aulas são demasiado dirigidas, não deixando lugar à livre expressão ou criatividade dos alunos. Daí que alguns investigadores caracterizem o jovem ator social como “passivo” (Bond, 1991:12). No Ocidente o professor procura colocar-se mais perto do aluno, não sendo a atividade tão dirigida, mas mais orientada, criando-se espaço para a participação do aluno. O trabalho em sala de aula faz-se muitas vezes com a participação dos alunos, proporcionando relações interpessoais. Pelo contrário, na China não se desenvolve qualquer tipo de atividade que envolva uma interação com os pares.

A escola, como agente de socialização, requer o cumprimento de regras - “os alunos devem estar sossegados na aula, ser pontuais, cumprir as normas e disciplina da escola” (Giddens,1994:78). Este autor também realça a importância da atitude do professor, pois as reações deste “afetam as expectativas que as crianças têm delas próprias e mais tarde definem as suas experiências profissionais” (ibidem:78).

Outro autor defende que a “força motora na educação deveria ser a vontade do aluno para aprender e não a autoridade do mestre (...) o professor deve ser visto pelo aluno como amigo e não como inimigo” (Russel, 2003:166).

Na sociedade chinesa o professor não é visto como amigo, nem inimigo, mas como mestre, fonte de saber a quem se deve obediência inquestionável. Voltamos assim à questão da subserviência, evidenciada na organização familiar e social — a criança não deve duvidar ou questionar, apenas obedecer. Essa é a “gramática de toda a vida social

na Ásia e o princípio cardeal a seguir”, refere o mesmo autor (ibidem:166). O comportamento desviante não é tolerado nas salas de aulas. A repreensão, o isolamento ou até a violência física são atitudes que reforçam a disciplina.

Uma das primeiras aprendizagens dos chineses é que temos que respeitar a autoridade. “Aconteça o que acontecer, nunca respondemos torto aos pais, professores e pessoas mais velhas. Desobedecer é como profanar um templo” (Chua, 2011:149). O professor nunca é posto em causa. “Se algo parecer injusto na escola, prova o teu valor trabalhando duas vezes mais arduamente e sendo duplamente melhor” (ibidem:34).

1.2. Escolarização em Portugal

Neste segundo tema as categorias mencionadas pelos estudantes foram: Escolaridade em Portugal, Aprendizagem da Língua Portuguesa, Adaptação, Expetativas do curso ministrado, Tipo de ensino, Relação com os professores, Atribuição de sucesso e perspetivas de futuro.

Quadro 4

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Frequência
Escolaridade em Portugal	Nº vezes em Portugal para estudarem Língua portuguesa	Primeira vez	13
		Duas vezes ou mais	2

Na categoria **Escolaridade em Portugal**, a maioria dos entrevistados estuda em Portugal pela primeira vez (13) neste indicador, para apenas dois estudantes que já tinham estado em Portugal (um duas vezes, e outro três vezes). Apesar de se encontrarem só agora no berço da língua portuguesa, estes estudantes têm já na sua bagagem de formação um estudo profundo da língua portuguesa, pois para onze dos entrevistados este curso começou na China com uma licenciatura de três anos, enquanto outros estão a terminar o curso em Portugal.

“Antes de entrarmos para a universidade escolhemos o país para onde gostaríamos de ir estudar, mas primeiro estudamos três anos” (E5);

“Em 2009, na universidade, na China, durante dois anos. Estou a fazer o terceiro ano do curso em Portugal. Este é o nível superior” (E13).

Portugal como destino final para a conclusão de cursos é positivo, já que numa classificação realizada na China, na Universidade de Xangai, desde 2003, foi elaborado um sistema de critérios para que uma Universidade fosse considerada de interesse mundial. No documento do “ranking” de 2013 constata-se que “Quatro Universidades portuguesas estão entre as 500 melhores do mundo”¹⁷.

As Universidades de Lisboa, Porto Universidade Técnica de Lisboa e Coimbra são as eleitas na referida lista. Na China, o investimento na língua portuguesa é muito forte; em 2013, 18 universidades chinesas tinham já cursos em português, com cerca de 1326 alunos. Foram ainda estabelecidos protocolos entre universidades portuguesas e chinesas de Pequim, para intercâmbio entre professores e estudantes das duas instituições.

A categoria **Aprendizagem da Língua Portuguesa** mostra diferentes escolhas.

Quadro 5

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Frequência
Aprendizagem da Língua Portuguesa	Razões da escolha	Emprego	11
		Desejo aprender línguas estrangeiras	4
		Desejo aprender língua portuguesa	7
		Qualidade do ensino em Portugal	1
		Inexistência de ensino da Língua portuguesa na China	1
		Desejo de viver em Portugal	2
		Desejo de ter um bom futuro	2
		Razões sentimentais	1

Nesta categoria, as razões referidas pelos estudantes relacionaram-se com o indicador “emprego” (11), “desejo de aprender a língua portuguesa” (7) e “futuro” (2),

“Na China ainda não há muitas pessoas a aprender português por isso acho que é mais fácil arranjar um emprego falando bem português” (E5),

¹⁷ Lima, R. (2013, Agosto 15). Quatro Universidades Portuguesas no Ranking de Xangai, Jornal Expresso.

“Por um lado eu gosto muito de falar porque é uma língua muito bonita. Através desta língua eu sou capaz de conhecer a cultura portuguesa”(E8)

“No futuro a China quer criar uma ligação entre países lusófonos e a China e Macau vai ser uma plataforma para esta comunidade, como uma representação da China” (E15).

Estes três itens parecem estar intimamente ligados, já que trabalhar, ter sucesso profissional e ter um bom futuro, passa pela atividade profissional desenvolvida num país de expressão portuguesa, nomeadamente Portugal, Angola e Brasil.

“Acho que aprender português é mais útil do que aprender francês ou espanhol” (E15);

“Na China temos exames nacionais para entrar na universidade e a minha nota atingiu o curso de Língua Portuguesa, mas antes já tinha escolhido este curso” (E9);

“Todos os estudantes chineses têm que fazer um exame para entrar na universidade. Este exame é muito difícil e tive esta oportunidade e então eu vim” (E12).

Estes estudantes argumentam que podem desenvolver atividades profissionais ligadas à língua portuguesa, designadamente como tradutores, guias turísticos ou mesmo trabalhar em ocupações em ambiente dominado pela língua portuguesa.

“Na China o tradutor de português está muito procurado e assim eu posso arranjar um bom emprego” (E8).

Nesta última situação os estudantes enfatizam que poderá ser o garante de um futuro com sucesso,

“O mercado de África e Brasil tem boa expansão, trabalho e emprego” (E9).

Não obstante a vontade de estudar num país estrangeiro e continuar a aprendizagem da língua portuguesa, para muitos dos estudantes, apresentam alguma dificuldade com a “oralidade”. O facto de estarem no país da língua de aprendizagem coloca-os na situação de terem de praticar a conversação, num contexto social mais alargado, para além da sala de aula.

A categoria **Adaptação** revela, na generalidade sentimentos positivos.

Quadro 6

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Frequência
Adaptação	Sentimentos	Satisfação pela aprendizagem	6
		Existência de boas relações com colegas e professores	3
		Ambiente favorável à aprendizagem	1
		Saudades da família	2
		Satisfação de viver em Portugal	5
		Boas relações com portugueses	2
		Ritmo calmo	2

No que respeita esta categoria, os sentimentos mais referenciados são a “satisfação pela aprendizagem” (6) e “satisfação de viver em Portugal” (5).

“Para aprender a língua portuguesa é melhor aprender aqui no ambiente da própria língua. A cultura é muito diferente mas eu gosto de estar aqui” (E10);

“A parte mais difícil para mim do português é a compreensão oral” (E13).

As **expectativas relativamente ao curso** da Língua Portuguesa, vêm mostrar que, na generalidade, os estudantes estão muito satisfeitos com a formação.

Quadro 7

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Frequência
Curso ministrado	Expectativas	Expectativas positivas	6
		Prática da língua	6
		Estudo intensivo	3
		Trabalho da oralidade	2
		Dificuldade na oralidade	2
		Expectativas negativas	2

Um dos indicadores mais votados é a “prática da Língua Portuguesa” (6) e o fato de se encontrarem a fazê-lo no contexto do próprio país de origem da língua, Portugal (6). A referência ao conhecimento da cultura é igualmente valorizada.

“Este projeto teve muito interesse para mim. Acho que a capacidade da língua não é só para falar, mas também é um novo conhecimento de cultura, da literatura e duma outra maneira de pensar. Acho essencial. Aprendi muito. Melhorei a capacidade da língua que não é tão valorizado lá na China como aqui” (E14);

“Acho que está a ser melhor do que pensava, porque tenho oportunidades de falar durante o curso” (E10);

“Conheci outras pessoas de outros fundos culturais. Há debate toda a semana durante a aula, e através do qual, realmente reconheço esta diferença do pensamento e comecei até a compreendê-la” (E14).

É interessante que dois estudantes tenham apontado como aspeto negativo que a constituição da turma tenha sido realizada exclusivamente com colegas da China. A vontade de interagir com a cultura portuguesa é muito notória neste raciocínio. Ao estudante parecia-lhe que estava na China, com os colegas de sempre e, ao invés de lhe conferir confiança, essa situação provocou-lhe desconforto. Ou seja, a expectativa menos positiva não vai para a formação, mas apenas para um aspeto funcional do curso.

“O primeiro semestre foi abaixo da minha expectativa porque todos os chineses, nós somos da mesma turma, desde a China até aqui também somos da mesma turma por isso não conhecemos muitos portugueses” (E9);

“Gosto muito deles, dos colegas do segundo semestre... só conheci aqui os colegas deste segundo semestre” [no 1º semestre colegas da China] eram os colegas que me acompanharam da China e foi horrível porque parece que trocámos só de lugar e de professor e continuamos a ter aulas” (E13).

Apenas dois entrevistados mostram expectativas negativas, que se prendem com aspetos de organização das temáticas de estudo e por outro lado, com a falta de apoio no material de estudo. Ainda assim, atribuem qualidade ao nível de ensino e aos professores. O que para o primeiro aluno (E9) é interessante ao nível das áreas de estudo, para o outro (E12) é pouco diversificado. Este último defende que os temas trabalhados nas aulas deveriam ser todos semelhantes entre turmas, isto é, tendo por referência o método chinês. Este dado revela que, embora sujeitos a um ambiente escolar mais liberal no Ocidente, alguns estudantes chineses continuam a privilegiar a metodologia de ensino mais rígida em vigor na China. Neste, o aluno assume um papel passivo, recetor de informação, sem qualquer interação com o professor, que seria encarada como uma falha comportamental a penalizar.

“O segundo semestre não está a ser muito difícil, acho que a aprendizagem depende de cada pessoa e de quem ensina, depende de cada professor, porque os conteúdos, os textos, os materiais foram eles que escolheram...no nível intermédio e elementar ...vi alunos a lerem os textos mas nós não tínhamos. A nossa professora é muito simpática e ela pergunta qual é o centro do nosso interesse no estudo do português e ela vai depois preparar alguns temas que trabalhamos, história, política, literatura. Ela também organizou alguns debates entre nós e isso é muito interessante” (E9);

“...Não estou a gostar assim tanto, se tiver oportunidade acho que vou fazer o curso da universidade de Coimbra. Tem mais disciplinas sobre cultura, sobre história, arquitetura e arte, é melhor do que aqui”. (E12)

Um dos indicadores mencionados é o “estudo intensivo” (3). Um dos estudantes em particular revelou necessidade de mais tempo de formação, para além das dezasseis horas semanais ministradas no curso, distribuídas por quatro dias (período da manhã). Para solucionar este problema inscreveu-se em dois cursos em simultâneo. Um na escola pública e outro na privada, num total de sete horas diárias.

“Quando eu cheguei e vi o programa pensei que era pequeno porque temos aulas em quatro dias e eu queria aprender português num ano. São dezasseis horas por semana. No outro sítio a minha vida era muito mais ocupada e eu não consigo viver só com dezasseis horas. O que fiz foi inscrever-me noutro curso, tinha dois, um aqui na faculdade e outro na escola privada. Fiz cinco meses assim, mas também foi muito cansativo, mas acho que foi bom para mim” (E15).

A ocupação do tempo livre destes estudantes é feita de diversas formas, mas percebe-se que incide fundamentalmente em duas áreas de atividade - laboral e social. Muitos dos entrevistados revelaram a necessidade de ocupar o tempo livre a trabalhar. Trata-se, julga-se, do reflexo de toda uma infância e adolescência com muitas horas de estudo, incluindo aulas extraordinárias, em nome de um futuro de sucesso profissional. Um dos estudantes veio referir exatamente essa necessidade, de trabalhar e adquirir mais conhecimento:

“Falta muito, eu acho que o ensino da língua portuguesa tem um grande potencial para melhorar. Por exemplo, estou a aprender português e fora das aulas eu queria ler livros mas não sei onde encontrar livros fáceis mas não é livros de crianças, nem livros técnicos e precisávamos de apoio durante o curso e não temos. Depende sempre dos professores porque acho que aqui na faculdade alguns professores são melhores do que no privado. Mas agora, por exemplo estou no nível avançado e se eu tivesse feito um caminho normal eu só estaria no nível elementar ou intermédio. Foi bom porque agora eu sei mais” (E15).

Outros estudantes conseguem, no entanto juntar-se a colegas e usar o tempo de lazer para descontrair:

“Às vezes passeamos juntos ou viajamos nas férias” (E3);

“Só os conheci aqui e tenho uma boa relação com eles... queria fazer mais amigos portugueses mas na minha turma é só alunos chineses (8), japoneses (1), franceses (2) e Cantonenses (1) ” (E7).

Os Indicadores mencionados para a categoria **Tipo de ensino em Portugal** são: “Aberto”; “aulas práticas de conversação”; “utilização de manual e áudio”; “orientação de estudo”; “interessante”; “pouco intensivo”; “equilíbrio entre estudo e lazer”; “tradicional”; “pouco apoio aos estudantes, relativamente a materiais de estudo”; “ensino centrado no professor”; “melhor ensino universitário” e “necessidade de controlar alunos”.

Quadro 8

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Frequência
Tipo de ensino	Estrutura	Ensino aberto	2
		Aulas práticas de conversação	4
		Boa utilização de manual e áudio	1
		Orientação de estudo	1
		Ensino interessante	1
		Ensino pouco intensivo	3
		Equilíbrio entre estudo e lazer	1
		Ensino tradicional	1
		Pouco apoio aos estudantes (materiais)	1
		Ensino centrado no professor	1
		Melhor ensino universitário	1
		Necessidade de controlar alunos	1

No caso de Portugal, a maior incidência ao nível das escolhas dos entrevistados vai para as “aulas práticas de conversação” (4)

“... Aqui [em Portugal] eles fazem-nos falar muito, praticar muito, ouvir muito, além do estudo do livro eles também ensinam como estudar melhor e como se fala corretamente e assim as aulas são sempre interessantes. o professor aqui [Portugal] entende melhor os seus alunos” (E1).

Logo de seguida referem o fato de o “ensino não ser tão intensivo”, comparativamente com a China (3)

“Em Portugal nós temos mais liberdade, é mais livre...Aqui tenho mais tempo livre, não é um ensino tão exigente. Estudo na biblioteca todos os dias, toda a tarde, porque tenho exame nacional. Não são tão exigentes e prestam mais atenção à oralidade” (E9).

Os estudantes valorizam igualmente a “abertura no tipo de ensino em Portugal” (2)

“...Aqui [Portugal] temos mais espaço para falar com outros portugueses e com o professor” (E2);

“Em Portugal é mais aberto. Aqui o curso não é muito intensivo” (E8).

Para os restantes indicadores as escolhas foram semelhantes, a saber: “utilização do manual e áudio”; “orientação de estudo”; “interessante”; “equilíbrio entre estudo e lazer”; “ensino tradicional”; “ensino centrado no professor”; “melhor ensino universitário” e “necessidade de controlar os alunos” (1). As seguintes UR evidenciam a caracterização do ensino, feita pelos estudantes chineses, relativamente aos últimos indicadores:

“Aqui, a capacidade do uso prático da língua é mais valorizado do que na China” (E14);

“Aqui [estudar] é só de manhã ou só de tarde” (E5);

“Em Portugal é mais aberta, acho que o professor precisa de controlar mais porque às vezes um aluno pergunta uma coisa e depois toda a turma vai falar deste tema e depois acabou a aula, o tempo já passou e nós não estudámos nada” (E7);

“Menos rigoroso em Portugal” (E12);

“Aqui não estudo tanto. No primeiro semestre não estudei quase nada, nem vim à biblioteca. Neste semestre já fico muito tempo na biblioteca... Quatro horas por dia [depois das aulas] ” (E13);

“O ensino está centrado no professor, tudo está concentrado no professor. Se o professor é responsável nós podemos aprender muitas coisas mas se não for faz outro tipo de ensino sem boas intenções” (E15)

“Aqui, os estudantes não precisam de se preocupar muito porque eles conseguem equilibrar o estudar com o tempo livre. Eles também podem descansar e divertir mas nós não. É muito diferente. Na universidade eu gostava mais de estudar aqui em Portugal porque aqui podemos pensar mais livre” (E3).

Neste contexto, são de assinalar as significativas diferenças entre os ambientes na sala de aula, na China e Portugal. A categoria seguinte é a **Relação com os professores, em Portugal**.

Quadro 9

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Frequência
Relação com os professores	Contato	Relação informal	1
		Bom entendimento	1
		Harmonia	2
		Proximidade	3
		Comunicação ativa, podendo fazer-se perguntas e dar opiniões	6
		Amizade	8
		Paciência	1
		Simpatia	3
		Exigência	1

No caso de Portugal, os entrevistados veem o professor de forma diferente ao que estão habituados na China. Para a maior parte “o professor” é um amigo (8) sendo o indicador “comunicação ativa” também bastante selecionado (4).

“Sim, é muito bom... [a relação] o seu estilo de ensinar é um pouco diferente, aqui [Portugal] é melhor. O professor aqui entende melhor os seus alunos... parece que os professores são nossos amigos. Podemos comunicar com os professores coisas que não são sobre o estudo” (E1);

“A relação dos professores com os alunos aqui em Portugal é semelhante com os amigos” (E6).

Logo de seguida vem a “proximidade” e a “simpatia” (3), depois a “harmonia” (2)

“Aqui [Portugal] é mais fácil conversar com os professores porque aqui, na relação entre os estudantes e professores há mais harmonia mas na China não.” Têm uma boa comunicação com os alunos e podemos fazer amizade com eles...faz sentir-nos bem e posso falar de assuntos sobre a minha vida e ele tem paciência para ouvir. Podemos perguntar alguma coisa, podemos falar as nossas opiniões, mas na China não é tão fácil”. (E3)

As qualidades sociais do professor português não têm apenas a ver, para os inquiridos, com a atenção dada pelo professor no esclarecimento de dúvidas ou no desenvolvimento de temáticas em contexto de sala de aula. Os entrevistados reconhecem que o professor é também amigo porque tem disponibilidade para escutar os alunos, incluindo questões pessoais. Finalmente os restantes indicadores em ex aequo (1) “ bom entendimento”, “fazer perguntas e dar opiniões”, “paciência” e “exigência”.

“Gosto da professora que dá muitas coisas para eu estudar” (E7);

“Ensina sempre com energia e alegria” (E2);

“Com os professores portugueses nós sentimos mais ânimo e mais interações” (E9).

É este tipo de professor, comunicativo e amigável, que presta atenção e é preocupado com os alunos, que os estudantes chineses vieram descobrir em Portugal. Um contexto totalmente oposto àquele a que estão habituados, daí o fascínio de grande parte dos estudantes. Como referimos, o professor autoritário e com postura superior aos alunos ainda é uma realidade na China e em ambiente universitário, como aliás os estudantes sublinham.

“Quando eu tenho um problema ele [professor] vem ajudar-me” (E8);

“Aqui acho que são mais livres as relações são mais próximas” (E13);

“Sim, eu gosto do curso porque os professores portugueses têm uma maneira de ensinar muito bem” (E2).

A Relação estabelecida com o professor, nos dois países, é muito díspar. Por um lado, temos o professor chinês autoritário, que não estabelece qualquer relação com os alunos, mantendo uma grande distância e não permitindo a participação do aluno na aula, esperando deste uma postura meramente passiva. Por outro lado, temos o professor português, considerado amigo pelos entrevistados, que estimula a participação dos alunos durante a aula, que os deixa colocar questões e ainda exprimir opiniões, trabalhando com os alunos temáticas do interesse destes. Esta metodologia permite conferir visibilidade à cultura do país em que se encontram a estudar e, simultaneamente, trabalhar a expressão oral da língua em estudo.

Na China o fator sucesso não é considerado como esforço meritório. O trabalho e o esforço são uma obrigação por parte de qualquer estudante, seja de que idade for. Chua (2011:145) afirma: “O ponto fraco da abordagem chinesa à educação é a forma de lidar com o fracasso, porque pura e simplesmente não tolera essa possibilidade. O modelo chinês baseia-se em alcançar o sucesso. É assim que o círculo virtuoso de confiança, trabalho árduo e mais sucesso funciona”.

A categoria **Atribuição de sucesso** é uma escolha quase total por parte dos estudantes.

Quadro 10

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Frequência
Atribuição de sucesso	Fatores	Muito trabalho de estudo e conversação	14
		Estudo como motivação (centro de interesse)	1

As respostas foram praticamente todas direcionadas para um indicador, “muito trabalho de estudo e conversação” como fator de sucesso (14), sendo “centro de interesse” (1) outra razão apontada como sucesso.

“Trabalho mais, sei o que estou a fazer em Portugal e cada mês vejo os meus objetivos e o que quero realizar. Eu não sou uma aluna convencional. Os meus colegas gostam muito de estar na biblioteca mas eu prefiro falar com as pessoas e escrevo porque também preciso de escrever” (E15);

“Acho que sim, tenho bons resultados por praticar muito, fazer exercícios, falar com os estrangeiros, com os portugueses locais. Sair de casa é muito importante para praticar na realidade portuguesa” (E1);

“Acho que não falo ainda muito bem, mas estudo muito” (E6).

A valorização do estudo é muito elevada e o esforço para alcançar o sucesso não tem medida. Os estudantes trabalham em contexto de sala de aula, na biblioteca da Universidade, com os colegas no espaço fora das aulas e com amigos portugueses. No decorrer das entrevistas, invariavelmente, o final da *conversa* era de agradecimento, por parte dos estudantes, pela oportunidade de falar em português, com uma nativa.

“Depois do almoço estudo na biblioteca e depois preciso de ver e ouvir falar na televisão e depois converso com a minha senhoria para praticar a falar. Acho que sobretudo os chineses precisam de falar muito para praticar” (E7);

“... A minha professora é exigente e eu trabalho muito” (E8);

“Tenho sim [sucesso] mas é porque estudo muito para obter essa capacidade” (E13);

“Estudar, fazer exercícios e conversar com os colegas, na faculdade” (E14).

Uma categoria importante nas entrevistas realizadas é, naturalmente, **Perspetivas relativamente ao futuro**.

Quadro 11

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Frequência
Perspetivas de futuro	Concretização de projetos	Fazer tradução	4
		Ensinar Língua Portuguesa	8
		Ter um bom emprego	5
		Trabalhar como guia turística	1
		Trabalhar em comunicação	1
		Regressar à China	4
		Concluir o curso	2
		Criar fundação	1
		Trabalhar em países lusófonos	2
		Ter uma livraria	1
		Fazer Mestrado em Língua Portuguesa	3

É importante salientar que mais de cinquenta por cento dos entrevistados tem como projeto futuro ensinar a Língua Portuguesa (8):

“Eu quero ser uma professora da língua portuguesa na universidade. Se eu não conseguir eu quero ser uma guia de turismo. Não quero sair do meu país [China] ” (E3);

“Vou voltar para a China e tentar arranjar um estágio ou trabalhar e continuar o estudo. Gostaria de ser professora e dar aulas de português na China. Pouco a pouco a China tem cursos na universidade mas acho que vai ter mais e penso que vai ser mais fácil ter um emprego como professora” (E2).

Outros pretendem vir a ter um bom emprego (5), o que se encontra ligado a outro indicador, “fazer tradução”, como atividade profissional (4):

“Voltar para Macau, e fazer o curso de tradução de Chinês/português, para mais tarde fazer tradução do código penal. Eu queria ser funcionária pública no tribunal”. (E4)

Alguns estudantes pretendem regressar à China (4) ainda com ligações à língua portuguesa e outros não o desejam, por quererem, ao contrário dos seus colegas, trabalhar fora da China. Pretendem trabalhar em países lusófonos devido à crescente comunidade chinesa aí instalada.

“Eu quero ir para o Brasil trabalhar, na área da economia. No futuro mais longe, gostava de ensinar a língua portuguesa em Taiwan” (E6);

“Queria ser tradutor e talvez vá para Angola, onde há muitas oportunidades. É o meu sonho, realizar este projeto profissional e é claro que vai ser útil, é um caminho difícil aprender português mas é um caminho que tenho que fazer” (E8);

Outros estudantes pretendem prosseguir estudos e fazer mestrado em língua portuguesa (3). Nesta última categoria irá proceder-se ao registo das unidades de registo de todos os estudantes para se entender os objetivos profissionais de todos os entrevistados:

“Estou a pensar fazer um curso de mestrado em Macau ou Hong Kong. Quero estudar alguma coisa que tenha relação com a língua portuguesa mas não só especialmente língua portuguesa. A minha mãe sugeriu que eu estudasse direito mas eu não gosto dessa área. Talvez literatura ou na área política as relações internacionais ou imprensa, jornalismo ou ainda no futuro ensinar português” (E9);

“Quero continuar a ser professora de mandarim e tradutora. Também quero fazer com este curso mestrado de tradução, em português” (E10);

“Quero fazer mestrado, ainda não sei se em português, mas quero ter mais experiências” (E13)

A experiência de ensino em Portugal e da realidade da educação, veio proporcionar aos estudantes o contato com uma realidade desconhecida. Desde o tipo de ensino menos rígido, às interações positivas com o professor, até à aprendizagem da Língua Portuguesa em ambiente descontraído - como refere a maior parte dos entrevistados - contribuíram decisivamente uma nova abordagem ao ensino. Vários dos entrevistados revelam que gostariam de ensinar a Língua Portuguesa na China ou mesmo trabalhar em Portugal.

“Gostava de trabalhar em países de língua portuguesa. Também gostava de ensinar português na China” (E13);

“Gostaria de ser uma professora de português, mas ainda não sei” (E5);

“Talvez fique, no futuro a trabalhar em Portugal” (E7);

“É uma boa pergunta. Gostava de trabalhar na área dos recursos humanos. Porque acho que tem relação com psicologia. Para resolver problemas com empregados isto é muito importante. Acho interessante igualmente a função de recrutar o empregado, fazer entrevistas. Também estou muito interessada agora em estudar política internacional, como se diz, relações internacionais” (E12);

“Voltar para Xangai no sentido de acabar o curso de licenciatura. Tenho interesse por jornalismo, publicação, edição e comunicação” (E14);

“Gostava de voltar a trabalhar nos EUA ou voltar para a China. Voltar para a China é sempre o meu pensamento. Eu tenho um sonho que é criar uma fundação como Bill Gates para dar apoio aos mais pobres e para dar apoio financeiro para pessoas que querem criar outras organizações

para estimular a sociedade e fazer coisas mais diferentes. Eu queria uma sociedade mais diferente, com mais variedade, porque na China, na nossa sociedade as pessoas têm quase todas o mesmo caminho e as pessoas andam para o mesmo objetivo. Isto [situação atual] não é a vontade das pessoas e eu acho que esta situação tem que mudar, senão a vida fica muito triste. Também, nós temos muitos problemas sociais que temos que resolver com o governo mas também com a sociedade civil, elas também têm que fazer muitas coisas” (E15).

1.3. Papel da família

Neste terceiro tema as categorias mencionadas pelos estudantes foram: Escolaridade dos pais, Influência dos pais na educação dos filhos e valores familiares na educação dos filhos.

Quadro 12

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Frequência
Escolaridade dos pais	Habilitações	Sem estudos	2
		Curso Secundário	10
		Curso superior	3

Na China, a família vai definir o percurso escolar dos filhos. Trata-se de um objetivo bem assente para a grande maioria das famílias e este investimento surge em múltiplos aspetos. Em primeiro lugar no trabalho árduo das crianças e jovens, em seguida ao nível do trabalho de toda a família, que se traduz posteriormente no financiamento para garantir a educação dos filhos e o respetivo sucesso profissional. Na categoria **Escolaridade dos pais**: Na maioria dos casos, os pais dos entrevistados concluíram o ensino secundário (10)

“Os meus pais não estudaram muito. Só fizeram a escola secundária”. (E2);

“Estudaram até escola secundária...no tempo deles o objetivo que existia era diferente, era para ganhar dinheiro e quando têm dezoito ou vinte anos iam trabalhar nas fábricas” (E9);

Outros pais fizeram um curso superior (3)

“Igual à minha [habilitações], estudaram até à universidade” (E1); “O meu pai tirou o curso de pintura mas a minha mãe ficou em casa” (E3);

“Estudaram: o meu pai vende jornais todos os dias e estuda Inglês e a minha mãe é professora de pintura”. (E8)

Alguns não estudaram (2)

“Os meus pais são trabalhadores e quando eu era criança eles trabalhavam muito para eu poder ir para a universidade e ficaram muito contentes. Na China, quando os filhos estão a estudar os pais pagam e quando os filhos arranjam um emprego eles ajudam os pais” (E5);

“Os meus pais não estudaram... sempre trabalharam muito e não foram para a universidade, eles tinham muitos trabalhos” (E7).

A explicação para esta questão radica no grande investimento, pessoal e familiar, que os pais fazem no percurso escolar dos filhos. Em termos sociais veem a educação como um investimento e um caminho importante para os filhos como meio para alcançar um bom futuro profissional. Na grande maioria os estudantes referem que sentiram um forte empenho de toda a família e até alguma pressão para estudar.

“Os meus pais dão muita importância à educação” (E13);

“Por causa de Revolução Cultural, não tinham muita educação na escola” (E14).

A Influência dos pais na educação dos filhos é uma categoria que revela o apoio efetivo dos pais, quer na escolha do curso na China, quer na escolha do curso de Língua Portuguesa em Portugal. Pretendia-se averiguar, portanto, que tipos de influência os estudantes tiveram nesta escolha.

Quadro 13

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Frequência
Influência dos pais na educação dos filhos	Escolha do curso de Língua portuguesa	Escolha pessoal	13
		Escolha da família	5
		Escolha dos professores	2
	Apoio financeiro prestado	Financiamento familiar	14
		Autofinanciamento	1

Nas respostas a esta categoria surgiram três indicadores, sendo o mais selecionado “decisão pessoal dos estudantes” (13)

“Fui principalmente eu e depois perguntei aos meus professores, no secundário porque eu era boa aluna a Inglês e eles recomendaram-me estudar línguas. Os meus pais também acham boa ideia estudar uma língua” (E3);

Segue-se a “influência da família” (5) e por fim os “professores”, que ajudaram nas escolhas (2). É interessante observar que na ordenação das influências na escolaridade, os entrevistados colocam o professor antes dos pais, como se pode constatar nas seguintes unidades de registo:

“Para vir estudar português normalmente decidimos nós sozinhos. Também ajudou [família] em terceiro lugar – primeiro fui eu, depois professor e depois pais” (E6).

O apoio prestado pelos pais é uma categoria muito importante, designadamente no que diz respeito ao incentivo facultado aos estudantes por parte da família. As respostas dividiram-se em duas partes; uma primeira em que a quase totalidade dos entrevistados revelou que teve apoio financeiro apenas dos pais (14) e a segunda com autofinanciamento porque já exercia uma atividade profissional (1). As afirmações dos alunos são claras ao dizerem que toda a família se juntou para financiar o estudo, muitas vezes fora do contexto da família nuclear.

A maior parte dos estudantes decidiu, individualmente, a sua vinda para Portugal para estudar Língua Portuguesa, mas em regra dependeram do apoio familiar, fator que foi evidenciado nas entrevistas. Nesse contexto é de sublinhar que a maioria dos entrevistados – licenciados, e alguns mestres – foram acompanhados de perto pelas respectivas famílias durante a sua formação de base. Estamos perante um grupo de estudantes adultos que sabe decidir por si, apesar de auscultar a família para a tomada de decisões importantes.

“Eles [pais] respeitam a escolha que eu faço porque confiam em mim. No meu caso foram os meus pais e a minha avó [que pagaram os estudos]” (E1);

“Foi só a minha família que teve capacidade para suportar as despesas” (E2);

“Também me apoiaram porque eles acham que eu tenho um pouco de talento para estudar línguas” (E9);

“O meu dinheiro, porque eu já trabalhava há dois anos em Taiwan” (E10).

A família alargada, no apoio aos estudos no estrangeiro é uma realidade na China. Para que um tenha sucesso, todos reúnem esforços nessa missão.

“Quando perguntei à minha família se poderia ter o apoio financeiro deles para ir para Singapura, sem estar a trabalhar ao mesmo tempo, o retorno do investimento seria mais longo. O meu tio dizia que não havia problema porque eu era a única pessoa da grande família que tinha conseguido estudar mais e não precisávamos ter muito dinheiro mas a oportunidade de vida e por isso disse vai” (E15).

A categoria por excelência deste estudo, e que titula o presente trabalho, é a dos **Valores familiares na educação dos filhos**. Pretende-se saber quais os valores mais

referenciados e valorizados pelas famílias. Mais uma vez se julga importante designar todos os indicadores antes de os analisar, pois a mera referência é de valorizar, a saber: “educação”; “trabalho árduo”; “respeito”; “face”, “futuro”; “felicidade”; “autonomia”; “boa conduta”; “honestidade”; “humanidade”; “solidariedade”; “responsabilidade”; “rede de contatos personalizados” (*Guanxi*); “valor económico”; “amor” e “paz”.

Quadro 14

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Frequência
Valores familiares na educação dos filhos	Valores de referência nas famílias	Educação	7
		Trabalho árduo	11
		Respeito	5
		Face	1
		Futuro	9
		Felicidade	1
		Autonomia	2
		Boa conduta	4
		Honestidade	3
		Humanidade	1
		Solidariedade	1
		Responsabilidade	1
		Rede de contatos personalizados	1
		Valor económico	3
		Amor	1
Paz	1		

De entre estes indicadores, a maior valorização foi atribuída a três que parecem estar intimamente interligados: a “necessidade de trabalhar muito” (11), “futuro” (9) e “educação” (7).

“Para os meus pais é importante eu trabalhar muito bem para encontrar um bom emprego e eles vão ficar muito contentes e dizer aos amigos que eu consegui vencer. Trabalharam muito [pais] e é difícil sustentar a família e por isso querem que eu estude mais para poder trabalhar” (E3);

“A vida futura é melhor se estudar” (E4);

“Para a minha mãe é o trabalho de estudar muito mas quer que eu esteja feliz. A palavra estudar vem em primeiro lugar” (E5).

Através das respostas dos entrevistados, e de referências de investigadores, pode depreender-se que a comunidade chinesa sente uma grande necessidade de se destacar pelo trabalho excessivo. A pressão para estudar de modo a alcançar um futuro com sucesso profissional, começa em tenra idade e passa por todo o processo de escolarização.

“Exigência ao nível do estudo com os filhos, para virem a ter um bom futuro. A maior preocupação e por isso gastam muito dinheiro para educar os filhos desde os três anos até à universidade” (E6).

Os filhos são pressionados, castigados e envergonhados pelos próprios pais, quando os resultados escolares não são do agrado destes, ou seja, sempre que não sejam os melhores alunos da turma. Chua (2011) estabelece uma comparação entre famílias orientais e ocidentais, no que respeita os resultados escolares.

Esta autora afirma: “Os pais chineses podem ordenar aos filhos que tenham notas máximas a tudo. Os pais ocidentais podem apenas pedir aos filhos que tentem fazer o seu melhor. Os pais chineses exigem notas perfeitas porque acreditam que o filho as consegue alcançar...É por isso que a solução para um desempenho abaixo do esperado é sempre ralhar, castigar e envergonhar a criança. Os pais chineses acreditam que os filhos são suficientemente fortes para aguentar a humilhação e melhorar com ela”(ibidem:62).

“Continuar a estudar, nunca parar. Os meus pais querem que eu faça mestrado em Portugal. Ser forte, trabalhar muito, pedir ajuda, conseguir viver sozinha, sinceridade, ser verdadeira” (E13).

Outros indicadores importantes e mencionados durante as entrevistas foram: “respeito” (5) “honestidade” e “valor económico” com a mesma quantidade de afirmações (3) seguindo-se os valores de referência são “autonomia”, “ser verdadeiro com uma boa conduta” (2). Os menos mencionados foram, em igualdade, “face”, “ser feliz e forte”, “ser capaz de pedir ajuda”, “humanidade” e “honestidade”, “solidariedade”, “responsabilidade”, “ter contatos com outras pessoas”, “amor” e “paz” (1).

“A educação. Para muitos pais da China, a razão de ter uma boa educação é para ter um bom emprego e salário no futuro. Raramente os pais dizem que a educação é muito importante no sentido do desenvolvimento da personalidade e da natureza humana. Quando estão no liceu, os pais valorizam mais os cursos de licenciatura que têm a melhor saída económica” (E14).

1.4. Papel das Políticas Educativas na China

Neste quarto tema pretende-se analisar, em que medida o Estado chinês apoia os jovens que vêm para o estrangeiro estudar. As categorias são Papel do Governo chinês no estudo de Língua Portuguesa no estrangeiro e Política chinesa na valorização da educação.

A categoria **Papel do governo chinês no estudo da Língua Portuguesa**, mostra algum apoio do governo aos estudantes que pretendem estudar no estrangeiro.

Quadro 15

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Frequência
Papel do Governo chinês no estudo da língua portuguesa	Estudo no estrangeiro	Apoio financeiro	8
		Falta de apoio financeiro	1

A maior parte dos estudantes usufruiu deste apoio financeiro, através de subsídios e bolsas de estudo (8)

“Para o primeiro curso [formação de base] tive subsídios do estado e a família suportou parte das despesas e agora para vir estudar para Portugal também tive apoio do estado e da família” (E6);

“Por exemplo o país apoia muito os alunos da universidade de Xangai para estudar no estrangeiro, mas a nós não. A universidade de Xangai é muito famosa, mas nem todos os alunos são muito bons, mas devido aos famosos testes universitários, alunos que têm muito dinheiro...vêm para o estrangeiro e mesmo os que não têm dinheiro o governo apoia” (E7);

“Os meus pais pagam propinas e recebo bolsa de mérito do Estado” (E3).

Apenas uma ínfima parte se queixa da “falta de apoio” (1)

“A minha família porque a nossa universidade não era muito famosa, em comparação com outras universidades. Acho que esta situação deve ser melhorada. “...assim, a nossa universidade não apoiou muito o nosso estudo” (E8).

Este apoio é mencionado nas respostas relativas aos cursos superiores realizados na China. O governo mostrou-se sensível a inúmeras necessidades dos estudantes, no entanto alguns referem debilidades neste sistema, designadamente pelo facto de os estudantes das melhores universidades terem mais apoio, em detrimento dos restantes, que são colocados numa situação de desigualdade.

“Apoia a educação porque em Macau tive apoio do governo para vir estudar para Portugal, com 50% das despesas”. (E4)

“Alguns alunos têm subsídio para a comida e estadia.” (E5)

“O Estado chinês apoia a minha universidade num projeto entre Estado e universidade dão-nos dinheiro para vir estudar em Portugal, mas os meus pais também pagaram só as viagens”. (E9)

De acordo com o diretor do departamento de intercâmbio internacional do Ministério da Educação, a China "encara o estudo no estrangeiro como uma elevada estratégia de desenvolvimento e saúda os estudantes que regressam para aplicar os seus conhecimentos e ajudar a construir um país melhor"¹⁸.

“Vêm muitos estudantes para fora e a educação é muito valorizada” (E10);

“Muito bom. Para vir estudar em Portugal, a China pagou o meu curso, recebi uma bolsa da embaixada da China. Os meus pais só pagam viagens se eu quiser viajar” (E12);

Alguns dos entrevistados referem a importância do apoio prestado pelo Governo chinês no estudo da Língua Portuguesa, na vinda para Portugal, outros usufruíram de bolsas de mérito devido ao prestígio da universidade chinesa. Noutros casos, os estudantes apontam como suporte de estudo e apoio a família. Neste último a família representa um papel fulcral porque, para além da família nuclear, outros membros da família prestam auxílio para o garante de sucesso de um representante da sua família, geralmente o jovem estudante, que trará orgulho a toda a família. De entre os comentários dos entrevistados salientamos os que representam as ideias expressas:

“Por exemplo o país apoia muito os alunos da universidade de Xangai para estudar no estrangeiro, mas a nós não. A universidade de Xangai é muito famosa, mas nem todos os alunos são muito bons, mas devido aos famosos testes universitários, alunos que têm muito dinheiro...vêm para o estrangeiro e mesmo os que não têm dinheiro o governo apoia” (E7);

“A minha família [suportou as despesas] porque a nossa Universidade não era muito famosa, em comparação com outras Universidades. Acho que esta situação deve ser melhorada. “... assim, a nossa Universidade não apoiou muito o nosso estudo” (E8);

Nos comentários precedentes, um dos estudantes usufruiu apoio do Governo chinês para estudar no estrangeiro, enquanto o outro estudante, teve apoio apenas da sua família. Ambas as situações são observadas em inúmeros entrevistados deste estudo.

¹⁸ (2008, Outubro 17). Número de estudantes chineses que vão par o estrangeiro. *China Daily*. Retirado de <http://www.chinadaily.com/>

“Para vir estudar em Portugal, a China pagou o meu curso, recebi uma bolsa da embaixada da China. Os meus pais só pagam viagens se eu quiser viajar” (E12).

Política chinesa na educação é uma das categorias em que os estudantes ajudam a definir as estratégias utilizadas nas Políticas Educativas da China, por vezes contrárias às reformas educativas publicitadas.

Quadro 16

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Frequência
Política chinesa na educação	Valorização	Valorização positiva	5
		Criação de elites	2
		Abertura ao Mundo	3
		Desenvolvimento do país	3
		Excesso de estudo (aulas extraordinárias e horas de estudo individual)	1
		Sistema de educação fechado	2
		Aulas extraordinárias	1
		Competição	1
		Apoio financeiro	2
		Censura na Internet	1
		Diferenças e desigualdades no acesso ao ensino superior	1
		Diferenças e desigualdades entre professores	1

O indicador mais referido pelos estudantes foi, ainda assim, a “valorização positiva” relativamente à política educativa do seu país (5)

“...A educação é muito valorizada” (E10);

“Agora, estou no terceiro ano da faculdade, e obtive uma bolsa de estudo do Estado para frequentar um ano letivo aqui em Portugal” (E14);

“Tenho uma bolsa de estudos que me permitiu vir a Portugal não só aprender a língua e também cultura europeia” (E15).

“O governo dá a maior parte do apoio” (E6).

De seguida acham importante a “abertura ao mundo” (3) a par do “desenvolvimento”, estando estas interligadas (3) e ainda consideram que a “criação de elites” e o “apoio financeiro” é extremamente importante como fator de mudança (2).

“A China quer que os estudantes venham para o estrangeiro. Eu digo a amigos que a China invadiu todo o mundo” (E13);

“Na China somos muitas pessoas mas não temos muitas elites por isso a educação é muito importante para os chineses e é muito importante para desenvolver o nosso país” (E3);

“Esta é uma ideia com mais de dois mil anos, porque Confúcio defendia que quem estudar tem uma posição mais alta na sociedade. Há dez anos ou vinte anos era uma coisa ótima e as pessoas iam para os E.U. e Reino Unido, mas as pessoas ficavam lá porque há mais oportunidades fora. Agora a ideia mudou porque o país está a desenvolver...a ideia agora é que as pessoas pensam que é importante ter uma certificação fora do país e isso significa que eles são diferentes porque conhecem mais realidades diferentes. Neste momento há muitos alunos que regressam de imediato à China porque o tempo é muito importante” (E15).

Os entrevistados caracterizam, no entanto, as políticas educativas como “sistema educativo fechado” (2), apesar da publicitação de diversas reformas no sistema educativo. O apoio financeiro é visto como importante e necessário (2) e consideram que, neste aspeto, o sistema está a começar a funcionar e a ter alguma visibilidade, apesar das disparidades entre Universidades.

Assuntos menos populares, mas ainda assim considerados importantes, são a situação do exagerado número de horas diárias de estudo e as aulas extraordinárias, no ensino formal e não formal, a que os alunos nos diferentes graus de ensino são sujeitos em nome de sucesso escolar (1)

“No sábado e domingo as aulas extraordinárias nós temos que pagar, mas nos dias úteis não precisamos de pagar. No secundário é obrigatório ir às aulas extra no sábado e no domingo é facultativo” (E7);

“O sistema de educação na China não é muito bom porque, no secundário temos que estudar muito mesmo nas férias e acho que isso não faz sentido nenhum e temos que estudar nas escolas extra para termos uma boa nota naquele exame da universidade” (E12).

Estas observações conduzem-nos a outro indicador mencionado, nomeadamente a “extrema competição instalada” (1). A censura nas redes sociais é também referida (1). Dois indicadores não menos importantes, mencionados pelos estudantes, são as diferenças de desigualdades no acesso ao ensino superior e as diferenças e desigualdades para professores nas condições de trabalho (1).

“O sistema de ensino é diferente, na China existe uma grande competição, é difícil entrar na universidade e então os alunos estudam muito, muitas horas. Educação [muito valorizada], mas mais no estrangeiro. Há uma censura muito grande na internet, na China, e então é importante sair do país para conhecer o mundo com uma visão diferente. As pessoas que não saem do seu

país não conhecem o mundo real. Acho que há diferenças da educação na China. Os alunos de Xangai têm mais facilidades para entrar nas universidades melhores da China. Algumas universidades de Xangai recrutam metade dos alunos de Xangai e a outra metade do resto de toda a China.

Algumas províncias que têm poucas universidades têm essa desvantagem. Portugal é desenvolvido da mesma forma em todo o país. Na China algumas províncias têm condições muito diferentes e esses alunos deviam ter facilidades para entrar em alguma universidade. Há províncias sem condições de acesso à educação. Os professores ganham de forma diferente o seu ordenado. Os melhores professores só trabalham nas melhores universidades” (E13).

No plano da educação superior a China é considerada por alguns autores como Nicholas Kristof (2011:10), bem como pelos estudantes entrevistados, como deficitária e em grande necessidade de mudança. Consideram também que é um setor em ascensão e que a China começa a querer reforçar o sistema educativo, onde a paixão pelo conhecimento, como refere o autor, ocupa um lugar muito importante. Este afirma:

“O único elemento do sistema educativo da China que não está à altura é o universitário. Os próprios chineses não se sentem muito impressionados com o seu sistema de ensino. É raro entrevistar alguém para falar do assunto e ouvir louvores em vez de críticas. Muitos chineses queixam-se de que o sistema mata a independência de pensamento e a criatividade e invejam o sistema americano por encorajar a autoconfiança – e por tentar tornar a aprendizagem interessante e não apenas uma obrigação penosa”.

“Acho que é importante porque agora todo o mundo é aberto e nós precisamos de conhecer as outras culturas, dos outros países e assim podemos desenvolver-nos. Sim, [política educativa] é uma parte muito importante”. (E8)

“Acho que este é um bom sinal e com o desenvolvimento económico e penso que o governo tem de apoiar a educação porque educação é um passe para o futuro do país e também para competir com os outros países”. (E9)

Estudar no estrangeiro é uma aspiração normal para qualquer estudante chinês que pretenda concluir uma educação universitária. Atualmente, cinco a dez alunos por turma ingressam, em média, em Universidades no estrangeiro (Fong, 2004) e para muitas famílias isso significa ficarem sem ver os seus filhos durante um longo período de tempo. No entanto, para os pais é preferível saberem que os filhos lutam por um futuro risonho estudando nas melhores Universidades ocidentais. O autor relata o dilema vivido por uma mãe chinesa:

“Irei chorar todos os dias depois de enviar a minha filha para o estrangeiro, mas as minhas lágrimas são um pequeno preço a pagar para a sua felicidade”. (Fong, 2004:637)

“É importante para a China enviar estudantes para o estrangeiro. É importante para o desenvolvimento” (E5);

“Muitos estudantes estudam fora do país, mas a China quer que eles voltem, apesar de a educação ser importante” (E11).

IV – CONCLUSÕES

O desenvolvimento económico da China veio permitir um assinalável investimento no setor da educação – o maior do mundo. Os últimos trinta anos foram palco de grandes transformações, realizadas através de reformas educativas e da migração de estudantes para os melhores centros académicos da Europa e EUA.

Os valores para a educação têm sido o eixo central das políticas educativas na China e uma prioridade constante e transversal a todos os governantes das últimas décadas. No estudo realizado tentámos colocar em relevo essa característica, presente desde a fundação da República Popular da China até à atualidade. Nesse contexto, demos especial atenção ao período de transição iniciado com a abertura da China ao Ocidente.

No nosso estudo pretendemos responder às questões em análise, designadamente:

- Como encaram os alunos chineses a sua escolarização?
- Em que medida essa escolarização é influenciada pela família e pelo Estado?
- Quais os valores de referência da família e dos estudantes?

Definimos como objetivos do estudo:

- Identificar os valores sociais e morais considerados relevantes pelos estudantes chineses e suas famílias;
- Comparar a escolarização dos estudantes na China e em Portugal;
- Compreender o investimento familiar, social e político na educação;

Como encaram os alunos chineses a sua escolarização?

Neste estudo constatámos que o investimento realizado pelos estudantes e respetivas famílias foi significativo. Para os estudantes a sua escolarização é muito importante, como referem nos seus depoimentos, quando admitem que estudam demasiado tempo diário, cerca de doze horas, muitas vezes após a frequência escolar, de modo a poderem usufruir de apoio suplementar.

Os depoimentos são comprovados na fundamentação teórica por autores como Yao, Whalley, Zhang e Zhao (2009) que referem que o estudo diário dos estudantes de qualquer nível de ensino é de oito a doze horas, mais do que a carga horária laboral dos pais. Sun Bao Hong, académico da Academia de Ciências Sociais, da Universidade de Xangai, corrobora também estas considerações dos estudantes, reconhecendo que a educação chinesa é demasiado orientada para resultados de exames. Este autor reconhece que as crianças de outros países não são submetidas a um programa escolar tão intenso. A carga psicológica exercida sobre estes estudantes é de tal modo forte que os períodos de descanso são quase inexistentes.

A educação de nível superior é vista como uma forma privilegiada de atingir o sucesso profissional, mas a verdade é que o mercado de trabalho está cada vez mais competitivo na China. Daqui decorre que aprendizagem da Língua portuguesa significa para os estudantes chineses uma aposta relativamente segura no futuro profissional, perspetiva amplamente focada durante este estudo. As áreas profissionais destacadas pelos entrevistados foram o ensino, negócios, diplomacia, tradução e comunicação social. Os estudantes referem que qualquer pessoa que tenha conhecimento da Língua portuguesa tem emprego garantido.

A comparação que podemos estabelecer entre a escolarização destes estudantes na China e em Portugal, fundamentada nos depoimentos dos entrevistados, assenta principalmente em dois aspetos fundamentais: em primeiro lugar, referem desigualdades de acesso ao ensino superior na China e a extrema competição para esse efeito, ao contrário de Portugal, que caracterizam como mais fácil, nomeadamente quanto ao tempo de preparação e estudo; em segundo lugar destacam a diferença na relação com os professores. Na China continua a ser distanciada e receosa, como constatámos junto dos entrevistados. Apreciação atestada por autores como Lin e Fan (1990) ao referirem que na China a relação com o professor foi sempre muito formal, sendo este último comparado a um Deus. Em Portugal a relação com o professor é caracterizada pelos estudantes como próxima, de interação positiva, e o professor português é visto como um amigo.

Os estudantes chineses que optaram por estudar no estrangeiro, nomeadamente em Portugal tomaram contacto com uma realidade cultural, social e escolar diferente.

Consideram que a China esteve durante muito tempo fechada sobre si, mas agora abriu por fim as suas portas ao mundo, e nesta vivência em Portugal os jovens estudantes valorizaram as inter-relações culturais, quer ao nível do curso realizado, com colegas de várias nacionalidades, quer no contato com os portugueses.

Em que medida essa escolarização é influenciada pela família e pelo Estado?

Embora a maioria dos estudantes tenha decidido a sua vinda para Portugal, o apoio familiar foi crucial, na linha do investimento já realizado por estes na formação superior de base (licenciaturas e mestrados) realizada na China.

Autores como Le Vine (2010) comprovam este dado, considerando que durante todo o processo educativo a meta parental é investir na educação dos filhos incluindo recursos económicos, tempo e energia para que estes atinjam os valores esperados. Os estudantes entrevistados sustentam que mesmo quando as habilitações dos pais são modestas o investimento destes na educação dos filhos é grande. Autores como Gu (2001) sustentam também que as aspirações dos pais são tão fortes que estes negligenciam as aspirações e motivações dos seus filhos, levando por vezes ao manifesto desinteresse dos jovens pela escola. Enquanto investigadores na área da psicologia veem a infância como um período a ser valorizado, para as famílias chinesas este é um período de “treino” e formação para o futuro (Chua, 2011).

A partir dos elementos recolhidos na amostra analisada, foi possível compreender melhor o papel das famílias chinesas na educação e validar algumas das premissas que nortearam o nosso trabalho. As gerações mais velhas, mais ou menos instruídas, continuam a projetar nos seus descendentes sonhos de sucesso profissional, ainda que não raras vezes o preço que os jovens estudantes chineses tenham que pagar por esse investimento seja demasiado alto.

O papel do Estado no apoio aos estudantes que querem ir para o estrangeiro é percecionado como um bom incentivo. Alguns estudantes de Língua Portuguesa usufruíram de subsídios e bolsas de estudo. É de realçar que os nossos entrevistados referem a importância de estudar no estrangeiro, no sentido da abertura da China ao

mundo e da necessidade de conhecer culturas diferentes, mas o regresso à China é ainda mais valorizado.

Quais os valores de referência da família e dos estudantes?

Na China, os valores são transmitidos no seio da família através de um rígido código moral e de conduta, herdados da multimilenária filosofia confucionista. Através do trabalho de campo realizado no âmbito do nosso estudo, foi-nos possível estabelecer contacto com quinze estudantes chineses em Portugal, a estudarem na Universidade de Lisboa, e compreender os valores aprendidos em contexto familiar e a sua importância para todo o processo educativo de matriz chinesa. Dos 16 valores enumerados pelos estudantes relativamente à influência familiar, 3 foram sistematicamente enfatizados: “educação”; “trabalho árduo” e “futuro”.

Embora a amostra trabalhada fosse relativamente limitada, os resultados obtidos permitiram validar algumas das premissas equacionadas inicialmente. Regista-se, deste modo, uma identificação dos estudantes com os valores tradicionais cultivados pelas suas famílias. No entanto, enquanto os valores identificados pelos pais se enquadram num contexto de respeito pelo sentimento de coletividade, os filhos referem valores mais enquadrados numa perspetiva individual. Isto é explicado pelos comentários dos estudantes relativamente à necessidade de estudar muito devido à grande competição vivida em ambiente escolar na China. Este comportamento visa o individualismo, numa perspetiva de alcançar um futuro melhor, ambição reforçada igualmente pela família. Autores como Lin e Fan (1990) corroboram esta posição reconhecendo que a formação das novas elites vem dar prioridade ao valor do individualismo. Estamos, portanto, perante a tensão entre a aprendizagem baseada em valores culturais ancestrais e a necessidade de adaptação à competitividade do mundo liberal.

Em todo o caso, as famílias continuam a investir na educação dos filhos através da transmissão de valores de referência, que para os estudantes entrevistados são: necessidade de “trabalhar muito” (11), “futuro” (9) e “educação” (7).

Estes valores encontram-se relacionados com uma conduta moral virada para o trabalho árduo. A influência das famílias na escolha das Universidades e respetivas áreas de estudo também é um dado comum.

Os pais preocupam-se em inculcarem a influência confucionista, mas as novas gerações, os filhos da globalização, assimilaram referências culturais baseadas na competição individualista, o mesmo é dizer que têm uma educação “ocidentalizada”. Não obstante esta identificação valorativa mais atual, devemos referir que os estudantes auscultados nas entrevistas atribuem grande importância ao investimento dos pais na sua educação.

Através da literatura especializada consultada e das entrevistas realizadas, constata-se as contradições entre os valores nacionalistas de amor à pátria e o desejo de construir uma carreira no estrangeiro. É de notar, todavia, que grande parte dos estudantes chineses emigrados acaba por regressar à China.

Por último, mas não menos importante, é de enfatizar que a influência confucionista, designadamente no código de valores sociais, morais e educativos da sociedade chinesa, ainda é particularmente significativa. Sobreviveu até à data, pese embora as alterações cíclicas nas políticas educativas.

Esta influência é mencionada pelos estudantes chineses entrevistados, na questão dos valores transmitidos pela família, designadamente a honestidade, a boa conduta, o respeito pelos pais e a obediência através do trabalho árduo no estudo e nas obrigações escolares. A exigência dos pais para com os filhos nas tarefas escolares é enfatizada por autores como Chua (2011) que sustenta que os filhos são fortes e aguentam tudo dos pais. Todas estas questões refletem comportamentos de influência confucionista.

Na realidade, no seu âmago a sociedade chinesa ainda é intrinsecamente confucionista. O regresso a essas raízes, outrora renegadas pelo PCC, é agora novamente incentivado pelas autoridades chinesas, designadamente através do estudo obrigatório dos clássicos nos bancos das escolas. Dito de outro modo, assistimos a um processo de transição na matriz educacional da China, permeável a influências exógenas, sem prejuízo de uma profunda influência confucionista.

O tempo dedicado ao estudo diário na China é, em norma, levado a extremos impensáveis para qualquer agente educativo no Ocidente. Não surpreenderá que mesmo os estudantes que participaram no nosso estudo reconheçam que o sistema educativo chinês deve sofrer alterações. Também identificámos fragilidades recorrentes das políticas educativas na China, nomeadamente as disparidades de acesso ao ensino superior entre regiões e entre Universidades, como sublinharam os nossos entrevistados, em linha com as fontes secundárias citadas. Como sustenta Gao (2014), a maior desigualdade no acesso ao ensino superior diz respeito às condições díspares oferecidas nas zonas rurais e nas cidades, como referem os estudantes, comparando as várias Universidades da China. De acordo com os entrevistados, estas disparidades refletem-se ainda nos professores, que são deslocados entre Universidades à luz de critérios pouco transparentes.

Em jeito de análise retrospectiva, podemos afirmar que os depoimentos dos estudantes da nossa amostra foram relevantes e esclarecedores, ajustando-se à fundamentação teórica do estudo levado a efeito.

Sendo a educação um processo evolutivo, para mais no contexto de uma sociedade oriental em acelerada mudança, como é a chinesa, é expectável que as questões suscitadas no nosso trabalho venham a conhecer desenvolvimentos singulares. Afinal de contas, o caminho escolhido pelas autoridades chinesas para o desenvolvimento do seu país é extraordinário. A área da educação não é exceção.

No plano da investigação, tentámos contornar as dificuldades subjacentes a uma temática ainda relativamente inexplorada no Ocidente e, em particular, no nosso país. Esperamos que as pistas por nós levantadas possam servir, de algum modo, para o aprofundamento da temática relacionada com a educação na China e suas inter-relações com o Ocidente.

Em síntese, consideramos que os objetivos definidos para este estudo foram atingidos na generalidade, quer no processo das entrevistas – trabalho de campo que permitiu a recolha de importantes dados em fontes primárias – como ainda na análise e enquadramento da informação especializada. Esta abordagem permitiu-nos identificar os valores sociais das famílias e dos próprios estudantes, indicador essencial à

compreensão do fenômeno educacional chinês. As entrevistas revelaram-se um instrumento de trabalho valioso, uma vez que permitiram compreender melhor as matrizes culturais que explicam o sucesso (e o insucesso) escolar na China.

Parece-nos evidente que, malgrado uma certa mutação nos valores para a educação em presença na sociedade chinesa, o confucionismo ainda caracteriza e condiciona o código ético e moral em vigor no processo educativo na China.

Em consequência do estudo da literatura especializada e do trabalho de campo levado a cabo, julgamos ter conseguido obter uma visão abrangente da dinâmica em jogo na evolução das políticas educativas da China e suas consequências, não somente para as novas gerações de chineses, mas também para o mundo.

V - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa.

ALMEIDA, L., & FREIRE, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação* (5ª edição). Braga: Psiquilibrios.

AMADO, J. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

ASIA UNIVERSITY RANKING 2014 top 100. Consultado em <http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2013-14/regional-ranking/region/asia>, a 7 de Outubro de 2014.

BARBOSA, D. (2010, December 29). Behind China's high test scores, rigid discipline. *New York Times*.

BARDIN, L. (2014). *Análise de Conteúdo*. [L'analyse de Contenu] (4ª ed.). Lisboa: Edições 70 Lda. (ed. Orig. 1977).

BARTHES, R. (2007). *O Império dos Signos*. [L'Empire des Signes]. São Paulo: WMF Martins Fontes. (ed. Orig. 1970).

BELLCHIOR, M. J. (2011, Junho 5). Chineses aprendem mais português. *Revista Macau*.

BETTIGNIES, H. C., & CHEONG, T.(2007). *Values and Management Education in China: International Management Review*, vol. 3 No 1, pp. 17-37.

BINDÉ, J. (2004). *The Future of Values: 21st Century Talks*. Paris.UNESCO Publishing: Berghahn Books.

BOND, M. (1991). *Beyond the Chinese Face*. Hong Kong: Oxford University Press.

BRAY, M., ADAMSON, B. & MASON, M. (2007). *Comparative Education Research: Approaches and Methods*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong.

BRAY, M. (2002). *Comparative Education in the Era of Globalization: Evolution, Missions and Roles: Revista Española de Educación Comparada*, vol. 8, pp.115-135.

CABANAS, J. (1996). *Educación moral y valores*. Revista de Ciencias de la educación. No 166 (Abril/Junho).

CHENG, R., LEE, J. & LO, L. (2006). *Values Education for Citizens in the New Century*. Hong Kong: The Chinese University Press.

CHINA EDUCATION CENTER Ltd., Consultado em <http://www.chinaeducer.com/en/cedu.php>, a 8 de Outubro de 2014.

CHINA Statistic Yearbook 2013. Consultado em <http://www.stats.gov.cn/tjsj/ndsj/2013/indexeh.htm>, a 8 de Outubro de 2014.

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

CONG CAO, C. & SUTTMEIER, R. (1999). *China's "Brain Bank": Leadership and Elitism in Chinese Science and Engineering*. Asian Survey, vol. 39, No 3 (May/June), pp. 525-559.

COSTA, A. (2001). *Sociologia*. (3ª edição). Lisboa: Celta (ed. Orig. 1992).

CRATO, N. (2014, Maio 17). Instituto Confúcio vai colaborar com Portugal no ensino da língua chinesa. *Agência LUSA*. Consultado em http://noticias.sapo.pt/internacional/artigo/instituto-confucio-vai-colaborar-com-portugal-no-ensino-da-lingua-chinesa-nuno-crato_17734991.html, a 10 de Outubro de 2014.

CRI, online. *Desenvolvimento cultural da China para 2013*. Consultado em <http://portuguese.cri.cn/1721/2014/04/17/1s182628.htm>, a 07 de agosto de 2014.

CUMMINGS, W. K., TATTO, M. T. & HAWKINS, J. (Eds.). (2001). *Values Education for Dynamic Societies: Individualism or Collectivism*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong.

CUNHA, L. (2012). *A Hora do Dragão: Política Externa da China*. Lisboa: Zebra Publicações.

- DIOGO, A. (1998). *Famílias e escolaridade: representações parentais da escolarização, classe social e dinâmica familiar*. Lisboa: Edições Colibri.
- DURKHEIM, E. (2001). *Educação e Sociologia*. Ciências do Homem. Lisboa: Ed. 70.
- ECO, U. (1984). *Como se faz uma Tese em Ciências Humanas*. [Come se fa una Tesi di Laurea] (3ª ed.). Coleção Biblioteca de Textos Universitários, nº41. Lisboa: Editorial Presença. (ed. Orig. 1977).
- ELIAS, N. (1990). *O Processo Civilizacional*, 2 vols. Lisboa: Publicações D. Quixote (ed. Orig. 1939).
- ELIAS, N. (1994). *Teoria Simbólica*. Oeiras: Celta Editora. (ed. Orig. 1991).
- ESTRELA, A. (1990). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores*. (4ª edição). Porto: Porto Editora. (ed. Orig. 1984).
- FONG, V. (2004). *Filial Nationalism among Chinese Teenagers with Global Identities: American Ethnologist*, vol.31, No 4 (Nov.), pp. 631-648. Consultado em <http://www.jstor.org/stable/4098872>, a 21 de janeiro de 2013.
- GANNON, M. (2001), *Cultural Metaphors*. London: Sage Publications Inc.
- GAO, H. (2014, September 5). China's education gap. *International New York Times*.
- GIDDENS, A. (1994). *Sociology*. London: Polity Press.
- GONG, Y. (2009, May 07). *Cry for Freedom*. China Daily, p. 20. Consultado em http://www.chinadaily.com.cn/cndy/2009-05/cntent_7751609.htm, a 23 de janeiro de 2013.
- GORMAN, J. (1998). *Parenting Attitudes and Practices of Immigrant Chinese Mothers of Adolescents: Family Relations*, vol. 47, No 1 (Jan.), pp. 73-80. Consultado em <http://www.jstor.org/stable/584853>, a 11 de janeiro de 2013.
- GU, M. (2001). *Education in China and Abroad: Perspectives from a Lifetime in Comparative Education*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong.

GUANSHENG, C., & UTTAL, D. (1988). *Cultural Values, Parents' Beliefs, and Children's Achievement in the United States and China*: Human Development, University of Michigan, vol. 31, pp. 351-358.

HAYOE, R. (2005). *China's Universities 1895-1995: A Century of Cultural Conflict*. USA: Taylor & Francis e-Library. Consultado em <http://www.fe.hku.hk/cerc/Publications/Hayhoe.htm>, a 11 de janeiro de 2013.

HAKLEV, S. (2010, October). Russia's influence on Chinese higher education 1949-1958. *Home Archive About Pubs & Press*. Consultado em <http://reganmian.net/blog/2010/10/02/russias-influence-on-chinese-higher-ed-1949-1958/>, a 8 de agosto de 2014.

HANGYIN, Q. (2010, November). *For Future Citizens, Common Values Education in the Context of Chinese Culture and Education System*. International Conference on Education and Citizenship in a Globalizing World.

HAWKINS, J., ZHOU, N., LEE, J. (1971). *Asian Studies in Hawaii Monograph Series*, No 6, Honolulu: University of Hawaii Press.

HITLIN, S. & PILIAVIN, J. (2004). *Values: Reviving a Dormant Concept: Annual Review of Sociology*, vol. 30 (2004), pp. 359-393. Consultado em <http://www.jstor.org/stable/29737698>, a 11 de janeiro de 2013.

HO, E. S. & KEUNG, C. P. (2014). Adolescents' Educational Expectation: Discrepancy and Consistency with Parental Expectations [Abstract]. *17th International Roundtable on School, Family, and Community Partnerships Abstracts*, 2.

HOMELAND SECURITY. *Study in the States*: Number of Chinese students studying in the United States increases. Consultado em <http://studyinthestates.dhs.gov/2014/01/number-of-chinese-students-studying-in-the-united-states-increases>, a 7 de Outubro de 2014.

HUANG, C., & GOVE, M. (2012). *Confucianism and Chinese Families: Values and Practices in Education: International Journal of Humanities and Social Science*, vol. 2, No 3 (Feb.), pp. 10-14.

JIE, D. (2010). *Neo-Liberalism and The evolvement of China's education policies on migrant children's schooling: Journal for Critical Education Policy Studies*, vol. 8, No 1 (2010), pp.139-155. Consultado em <http://jceps.com/wp-content/uploads/PDFs/08-1-05.pdf>, a 2 de setembro de 2014.

JIE, J. (2014, September 11). Beijing schools to boost study of classics. *Global Times*. Consultado em <http://www.globaltimes.cn/content/880870.shtml>, a 15 de setembro de 2014.

JUNG, C. (2014). *A Imperatriz Viúva*. [Empress Dowager Cixi - The Concubine who Launched Modern China] (1ª ed.). Lisboa: Quetzal Editores. (ed. Orig. 2013).

KAIMAN, J. (2014, February 22). The Observer: Nine-hour tests and lots of pressure: Welcome to the Chinese school system. *The Guardian*. Consultado em <http://www.theguardian.com/world/2014/feb/22/china-education-exams-parents-rebel>, a 9 de Outubro de 2014.

KRISTOF, N. & WUDUNN, S. (1995). *China Wakes: The struggle for the soul of a rising power*. Nova Iorque: Vintage Books.

KRISTOF, N. (2011, January 15). China's Winning Schools? The Opinion Pages. *The New York Times*, p.wk10. Consultado em http://www.nytimes.com/2011/01/16/opinion/16kristof.html?_r=0 a 20 de janeiro de 2012.

LAMPTON, D. (2014). *How China is Ruled*. *Foreign Affairs*, vol.93, No1, (Jan./Feb.) pp.74.

LATHAM, K. & WU, B. (2013). *Chinese Immigration into the EU: New Trends, Dynamics and Implications*. ECRAN-Europe China Research and Advice Network.

LEIRIA, I. & BASTOS, J. (2014, Abril 5). Ascensão de alunos asiáticos está a dar que falar. *Jornal Expresso*, p. 24.

LE VINE, R. (2010). *Childhood Socialization: Comparative Studies of Parenting, Learning and Educational Change*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong.

LI, J. (2001). *Expectations of Chinese Immigrant Parents for their Children's Education: The Interplay of Chinese Tradition and the Canadian Context*. Canadian Journal of Education, vol. 26, No 4, pp. 477-494.

LI, Y., WHALLEY, J., ZHANG, S. & ZHAO, X. (2009). *The Transformation of China's Higher Education System and its Global Implications*. United Kingdom: The University of Nottingham China Policy Institute.

LIN, B., & FAN, L. (Eds.). (1990). *Education in Mainland China*. Taipei, Taiwan: Institute of International Relations, National Chengchi University.

LIMA, J. & PACHECO, J.(Orgs.). (2006). *Fazer Investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Coleção Panorama, nº6. Porto: Porto Editora.

LUSA. (2008, Outubro 21). Universidade Técnica de Lisboa investe na China. *Diário Digital*. Consultado em <http://www.lusa.pt/default.aspx?page=home>, a 20 de Janeiro de 2012.

MARQUES, R. (2002). *Valores Éticos e Cidadania na Escola*. Barcarena: Editorial Presença.

MENDOZA, I. (2014). *O Ideograma como forma de expressão*. No 35 (Maio), pp. Notandum: IJI-Univ. do Porto

Consultado em <http://www.hottopos.com/notand35/85-96Inty.pdf>, a 28 de Setembro de 2014.

MUN, T. (2000). *Education and National Development in China Since 1949: Oscillating Policies and Enduring Dilemmas: China Review*. Consultado em <http://tc.columbia.edu/faculty/tsang/Files/7.pdf>, a 11 de maio de 2013.

NYE, J. (2004). *Soft Power: The means to success in world politics*. New York: PublicAffairs.

NYE, J. (2009). *The powers to Lead [Lidreança e Poder]* (1ª ed.). Coleção Trajectos, nº79. Lisboa: Gradiva.

NYE, J. (2012). *The future of power* [O futuro do poder] (1ª ed.). Temas e Debates. Lisboa: Circulo de Leitores.

NOAH, H. & ECKSTEIN, M. (1998). *Doing Comparative Education: Three Decades of Collaboration*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong.

OCDE/UNESCO-UIS (2003). *Literacy Skills for the World of Tomorrow*, cap.6, Consultado em www.uis.unesco.org, a 20 de Janeiro de 2012.

OECD (2008). *Reviews of Innovation Policy*. China.

OECD (2012). *Education at a Glance: OECD Indicators*. OECD Publishing.

OECD (2012). *Does parental education affect students' chances?*. Education at a Glance 2012: Highlights, OECD Publishing. Consultado em http://dx.doi.org/10.1787/eag_highlights-2012-34-en, a 12 de maio de 2013.

OREGON, E. (2014, September 13). Confucius says. *The Economist*, p. 59.

PARADISE, J. (2009). *China and International Harmony: The Role of Confucius Institutes in Bolstering Beijing's Soft Power: Asian Survey*, vol. 49, No 4 (July/August), pp. 647-669. Consultado em <http://www.jstor.org/stable/10.1525/as.2009.49.4.647>, a 21 de janeiro de 2013.

PINTO, D. (2013, Setembro 20). Caloiros chineses obrigados a assinar cláusula de suicídio. *Jornal I*, p.26.

PYE, L. (1985). *Asian Power and Politics*. U.S.A.: Belknap Harvard. (ed. Orig. 1921).

QI SUN, (2008). *International Journal of Lifelong Education*, vol. 27, No 5 (September-October), pp. 561-571.

QUIVY, R. & CAMPENHOUT, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (5ª edição). Lisboa: Gradiva. (ed. Orig. 1992).

RICOTTA, L. (2006). *Valores do Educador. Uma ponte para a sociedade do futuro*. Ágora: Editora Ágora.

RUDY, D., & GRUSEC J. (2001). *Correlates of Authoritarian Parenting in Individualist and Collectivist Cultures and Implications for Understanding the Transmission of Values: Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32:202. Consultado em http://www.overcominghateportal.org/uploads/5/4/1/5/5415260/authoritarian_parenting-comparing_cultures.pdf, a 11 de maio de 2013.

RUSSEL, B. (2003). *On Education*. Great Britain: Routledge (ed. Orig. 1926, reprinted 1994, 2000).

SARGENT, T. (2009). *Revolutionizing Ritual Interaction in the Classroom: Constructing the Chinese Renaissance of the Twenty-First Century: Modern China*, vol. 35, No 6 (November), pp. 632-661. Consultado em <http://www.jstor.org/stable/27746941>, a 11 de janeiro de 2013.

SERRANO, G. (1997). *Educação em Valores: Como Educar para a Democracia*. São Paulo: Artmed Editora.

SILVA, J., & BREDA, Z. (coord.) (2012). *Em bicos de pés e de olhos em bico: Vivências e convivências entre chineses e portugueses*. Aveiro: Mareliberum.

SCHWARTZ, S.H. (1999). *A theory of cultural values and some implications for work*. *Applied Psychology: An International Review*, vol. 48, No 1 (January), pp. 23-47. Consultado em <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1464-0597.1999.tb00047.x/abstract>, a 27 de Setembro de 2014.

TATLOW, D. (2013, june 27). Balancing an education in Chinese. *International Herald Tribune*.

TUCKMAN, B. W. (1994). *Manual de Investigação em Educação* (2ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

UWE, B. & ZHU, J.(2007). *Higher Education in China in the light of massification and demographic change: Lessons to be learned for Germany*. *Arbeitspapier*, No 97 (Oktober), pp.13-42. Consultado em http://www.che.de/downloads/Higher_Education_in_China_AP97.pdf, a 8 de Agosto de 2014.

UNICEF (2008, May). Division of Policy and Practice, Statistics and Monitoring Section: *Education Statistics: China*

VALENTE, M. (1989). *A Educação para os Valores*. Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Consultado em http://miescuelayelmundo.org/IMG/pdf/educacao_valores.pdf, a 27 de Setembro de 2014.

VILLAS-BOAS, M. A. (2001). *Escola e Família: Uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

WALDMEIR, P. (2012, September 28). China students flock overseas in rising numbers. *Financial Times*.

WEBER, M. (1951). *The Religion of China*. USA: The Free Press.

WILSDON, J. & KEELY, J. (2007). *China: The next science superpower?* London: Demos.

WONG, E. (2013, JULY 5). Thou shalt visit thy parents. *International Herald Tribune*.

XINRAN. (2011). *The Good Woman of China*. [Mensagem de uma mãe desconhecida]. (1ª ed.). Lisboa: Bertrand Editora.

XINHUA, (2013, November 5). China becoming largest source of foreign students to France. *China Daily*.

ZABALZA, M. (1994). *Diários de Aula*. Porto: Porto Editora.

ZHANG, Y. (2012, September 28). *China Students Flock Overseas in Rising Numbers*. *Financial Times*.

ZHAO, S. (2000). *China and Democracy*. New York: Routledge.

VI - ANEXOS