

REVISTA FORGES

Fórum da Gestão do Ensino Superior
nos Países e Regiões de Língua Portuguesa

Ensino Superior

Organizadores

Sônia Fonseca | Luísa Cerdeira |
Tomás Patrocínio



REVISTA **FORGES**

Fórum da Gestão do Ensino Superior
nos Países e Regiões de Língua Portuguesa

DIRETORIA

Diretora

Sônia Fonseca

Sub-Diretor

Tomás Vargues Patrocínio

Secretário Geral

Alfredo Dib

Comissão Editorial

Luisa Cerdeira
Margarida Mano
Alfredo Buza
Bhangy Cassy
Lei Heong Lok
Luciano de Almeida

Conselho Científico

José Luis Alexandre (Angola)	Maria Alexandra Rodrigues (Moçambique)
Rosária Sambo (Angola)	Mouzinho Mário (Moçambique)
Mário Fresta (Angola)	António Sampaio da Nóvoa (Portugal)
Carlos Cury (Brasil)	José Barata-Moura (Portugal)
Anísio Brasileiro (Brasil)	Fernando Seabra Santos (Portugal)
Paulo Speller (Brasil)	Julio Pedrosa (Portugal)
Celso Lafer (Brasil)	Pedro Lourtie (Portugal)
José Dias Sobrinho (Brasil)	Nuno Mangas (Portugal)
Marcos Formiga (Brasil)	
Paulino Fortes (Cabo Verde)	
Bartolomeu Lopes Varela (Cabo Verde)	
Arlindo Chilundo (Moçambique)	

Corpo de Avaliadores Ad Hoc – 2015

Ligia Pavan Baptista (Brasil)	Tomás Patrocínio (Portugal)
Nelson Amaral (Brasil)	Olímpio Castilho (Portugal)
Vera Lúcia Jacob (Brasil)	Conceição Rego (Angola)
Alda Castro (Brasil)	Juliana Lando Canga (Angola)
Lurdes Machado (Portugal)	Alberto Chocolate (Angola)
Belmiro Cabrito (Portugal)	Maria Adriana Carvalho (Cabo Verde)

REVISTA **FORGES**

Fórum da Gestão do Ensino Superior
nos Países e Regiões de Língua Portuguesa

ISSN 2183-2722

v. 2, n. 1	Ilhéus	v. 2	n. 1	1-168	Anual - 2015
------------	--------	------	------	-------	--------------

Direitos dessa edição reservados à
FORGES - Fórum de Gestão do Ensino Superior
nos Países e Regiões de Língua Portuguesa

Instituto de Investigação Interdisciplinar
Sala Forges (A2-26)
Av. Prof. Gama Pinto 2, 1649-003
Lisboa, Portugal
Tel.: (351) 21798-4880
www.aforges.org
www.facebook.com/assforges
revistaforges@forges.org

Projeto Gráfico e Capa

Álvaro Coelho

Impressão e acabamento

A5 Editora e Gráfica

Apoio



Universidade Estadual de Santa Cruz

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

R454 Revista FORGES / Fórum da Gestão do Ensino Superior nos
Países e Regiões de Língua Portuguesa. – Vol. 2, n. 1
(2015)- . – Ilhéus : FORGES, 2015- .
v.

Anual.
ISSN 2183-2722

1. Ensino superior - Periódicos. 2. Ensino superior -
Administração - Periódicos.

CDU 378
CDD 378

(Bibliotecária responsável: Sabrina Leal Araujo – CRB 10/1507)



Fórum da Gestão
do Ensino Superior
nos Países e Regiões
de Língua Portuguesa

A associação FORGES ambiciona, desde a sua formação, apoiar e desenvolver acções que possam contribuir para o desenvolvimento e consolidação do espaço da educação superior dos países e regiões de língua portuguesa, em particular no que toca à área da gestão e das políticas de ensino superior. A produção e divulgação do conhecimento nesta área e a sua partilha através da Revista FORGES é um dos eixos mais relevantes da actividade desta rede.

Começámos no ano de 2014 a publicação do número 1 da Revista FORGES, querendo que ela assuma a periodicidade de anual. Com esse objectivo, apresenta-se agora o **segundo número da Revista** que engloba 7 interessantes artigos que incidem em temas relevantes e diversificados, que estão na ordem do dia na educação superior destes países. A saber:

- O artigo **“Ensino superior nos países de língua portuguesa: contributos para o diagnóstico no início do século XXI”** faz um confronto dos diversos modelos de desenvolvimento seguidos pelos países de língua portuguesa (Angola, Brasil, Brasil, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, S. Tomé e Príncipe e Timor-Leste) e perspectiva as diferenças na acessibilidade e as suas consequências, concluindo pela necessidade de aumento do investimento no educação superior;

- Com a análise inserida no artigo **“A relação teoria - prática na gestão dos cursos de pós - graduação em enfermagem”** aborda-se a gestão dos cursos ligados à área da saúde e na pertinência de articular a componente científica e académica com a função social e o papel que os profissionais desta área têm de assumir na sociedade brasileira;

- A importante discussão da temática da qualidade e da fraude académica surge no artigo **“A Fraude Académica: minando a qualidade do Ensino Superior”**, no qual se apresenta um estudo efectuado numa instituição moçambicana;

- Um aspecto relevante para os sistemas em crescimento é abordada no artigo sobre a **“Qualidade do ensino superior em países periféricos diante dos apelos da globalização - o caso da República de Angola”**, concluindo-se que, é não só importante ter normas e sistemas de garantia da qualidade, como, sobretudo, é fundamental conciliar esse enquadramento com o respeito da autonomia da academia, dando espaço à criação, ao pensamento e ao debate gerador de conhecimento;

- A sustentabilidade é hoje um desafio sério para a humanidade e, consequentemente para as instituições de ensino superior. Esta problemática é colocada e discutida no artigo **“A sustentabilidade socio-ambiental no ensino superior: um tema integrador para os países de língua portuguesa?”**, concluindo-se que os desafios da sustentabilidade deverão ser enfrentados pela cooperação para a institucionalização da sustentabilidade no ensino superior destes países.

- O artigo **“Como integrar o ensino online nas instituições de ensino superior?”** sinaliza outra vertente relevante relacionada com as tecnologias da informação, defendendo que cabe às instituições de ensino superior ter um papel activo no acesso de todos à educação, constituindo o ensino à distância ou o *e-learning* um papel importante nesse contexto;

- Por fim, o artigo **“10 Anos de ações afirmativas nas universidades públicas do Brasil: da concepção à avaliação”** discute o desenho e os resultados das políticas públicas brasileiras definidas para englobar os alunos afro-brasileiros, promovendo a sua acessibilidade à educação superior.

A partilha de conhecimentos e de experiências são contributos importantes para a consolidação desta comunidade académica que a rede FORGES quer constituir.

Luisa Cerdeira,
Lisboa, 18 de Outubro de 2015

SUMÁRIO

ARTIGOS

Ensino superior nos países de língua portuguesa:

contributos para o diagnóstico no início do século XXI

**Conceição Rego, Maria Raquel Lucas, Isabel Joaquina Ramos,
Maria Leonor da Silva Carvalho, Maria da Saudade Baltazar** 11

A relação teoria - prática na gestão dos cursos

de pós - graduação em enfermagem

Eunice Almeida da Silva, Maria Helena Salgado Bagnato 37

A Fraude Académica: minando a qualidade do Ensino Superior

Godwen Veremu 59

Qualidade do ensino superior em países periféricos diante

dos apelos da globalização - o caso da República de Angola

Juliana Lando Canga, Alfredo Gabriel Buza 83

A sustentabilidade socioambiental no ensino superior:

um tema integrador para os países de língua portuguesa?

**Marcelo Bizerril, Maria João Rosa,
Teresa Carvalho, Júlio Pedrosa** 99

Como integrar o ensino online nas instituições de ensino superior?

Ana Luísa Rodrigues 117

10 Anos de ações afirmativas nas universidades

públicas do Brasil: da concepção à avaliação

Jusciney Carvalho Santana, Edna Cristina do Prado 147



Artigos

1

Ensino superior nos países de língua portuguesa: contributos para o diagnóstico no início do século XXI

Conceição Rego¹
Maria Raquel Lucas²
Isabel Joaquina Ramos³
Maria Leonor da Silva Carvalho⁴
Maria da Saudade Baltazar⁵



Resumo: A definição dos objectivos de política educativa, em todos os países, está intimamente ligada ao conceito de desenvolvimento subjacente. Os níveis de desenvolvimento dos países estão fortemente correlacionados com os níveis de educação atingidos pela população, particularmente a activa, uma vez que níveis mais elevados de educação permitem obter níveis de

1 Departamento de Economia, Escola de Ciências Sociais, Centro de Estudos e Formação Avançada em Gestão e Economia, Universidade de Évora, Largo dos Colegiais 2, 7000 Évora, Portugal. <E-mail: mcpr@uevora.pt>.

2 Departamento de Gestão, Escola de Ciências Sociais, Centro de Estudos e Formação Avançada em Gestão e Economia, Universidade de Évora, Largo dos Colegiais 2, 7000 Évora, Portugal. <E-mail: mrlucas@uevora.pt>.

3 Departamento de Paisagem, Ambiente e Ordenamento, Escola de Ciências e Tecnologia, Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais da Universidade Nova de Lisboa, Universidade de Évora, Rua Romão Ramalho 59, 7000-671 Évora, Portugal. <E-mail: iar@uevora.pt>

4 Departamento de Economia, Escola de Ciências Sociais, Instituto de Ciências Agrárias e Ambientais Mediterrânicas, Universidade de Évora, Largo dos Colegiais 2, 7000 Évora, Portugal. <E-mail: leonor@uevora.pt>.

5 Departamento de Sociologia, Escola de Ciências Sociais, Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais da Universidade Nova de Lisboa, Universidade de Évora, Largo dos Colegiais 2, 7000 Évora, Portugal. <E-mail: baltazar@uevora.pt>.

produtividade e de rendimento também mais elevados. Entre os países de língua oficial portuguesa (PLOP), quer os níveis de desenvolvimento quer os níveis de acesso ao ensino e a sua frequência, em geral, e à educação superior em particular, são bastante diferentes. Este ensaio tem por objectivos, para os vários PLOP, por um lado, *i*) elaborar o diagnóstico em relação ao sector do ensino superior e, por outro, *ii*) descrever as estratégias de política educativa no que ao ensino superior diz respeito. Este trabalho é apoiado em análise documental, a partir do estudo de documentos de política educativa disponíveis para os vários PLOP, no domínio da educação e do ensino superior. Com este estudo concluímos da dificuldade em aceder ao ensino superior bem como da necessidade de realizar mais investimentos neste grau de ensino, de promover a melhoria do corpo docente, aumentar a investigação e a respectiva transferência para a sociedade.

Palavras-Chave: Ensino Superior, PLOP, Política Pública

Abstract: The definition of educational policy objectives, in all countries, is closely linked to the underlying development concept. As is well known, the levels of development of countries are strongly correlated with the levels of education achieved by the population, particularly active population, since higher levels of education allow achieving higher productivity levels as well as higher income. Among the Portuguese-speaking countries (PLOP), not only the levels of development are quite different but also the access levels to education and their frequency, in general, and higher education in particular. In this proposed work, the aim is, for the different PLOP *i*) to prepare the diagnosis in what concerns higher education and *ii*) to describe the educational higher education policy strategies. The work is supported by documental analysis, from the study of educational policy documents available for the various PLOP, related with education and higher education. This study concludes about the difficulty to access higher education, as well as about the need for greater investment in this level of education, to promote the improvement of the academic staff, increasing research and its transfer to society.

Key words: Higher Education; PLOP; Public Policy

Introdução

*Se planeja por um ano, plante uma semente;
por dez anos, plante uma árvore;
por cem anos, eduque o povo.*
(provérbio chinês)

A educação é um direito universal e uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento das capacidades dos indivíduos, para a produtividade e para a criatividade, assim como para se tornarem cidadãos e cidadãs ativos e críticos, preparados para participar nas práticas democráticas das sociedades.

A capacidade que os países têm de criar condições para aumentarem os seus níveis de conhecimento e de educação, influencia positivamente o respectivo nível de desenvolvimento. Neste contexto, o papel das instituições de ensino superior (IES) é decisivo uma vez que são entidades privilegiadas em termos da criação de conhecimento, da formação de quadros superiores qualificados, da transferência de inovação e desenvolvimento para o tecido produtivo bem como da promoção da melhoria do ambiente social e cultural, entre outros.

As IES desempenham diversos papéis e cumprem várias funções. Considera-se que as IES têm três funções fundamentais: ensino, investigação e extensão. Através da função ensino transmite-se o conhecimento produzido; por via da investigação, as IES devem gerar novos conhecimentos e através da extensão deve ser possível transferir os conhecimentos para a sociedade, de modo a que as empresas e outras entidades possam usufruir e incorporar, nas respectivas atividades, os resultados dos estudos levados a cabo nas IES.

O estudo do contributo das IES para o processo de desenvolvimento territorial é relativamente recente – começou a ser mais sistemático e habitual nas últimas décadas do século XX – e processa-se através de mecanismos diversos. As principais contribuições das IES para o território foram sintetizadas em oito diferentes funções (Drucker e Godstein, 2007) ou *outputs* das universidades atuais, que podem dar origem a impactes ao nível do desenvolvimento económico: i) criação de conhecimento; ii) criação de capital humano; iii) transferência de *know-how* existente; iv) inovação tecnológica; v) investimento em capital; vi)

liderança regional; vii) infra-estruturas de produção de conhecimento e viii) influência no meio envolvente local e regional.

As actividades de investigação estão entre as mais relevantes das desenvolvidas pelas IES, uma vez que possibilitam a evolução do conhecimento e a transferência de inovação para as actividades produtivas. A ligação ao tecido empresarial é fundamental, quer através do apoio ao desenvolvimento de novos negócios quer através da promoção das actividades desenvolvidas nas empresas já existentes. Estas acções são determinantes para o crescimento económico. Vital para o crescimento e para o desenvolvimento é a melhoria do nível de capital humano e de competências, sendo o papel das IES indispensável, designadamente através da função ensino que permite a formação de quadros superiores qualificados. No curto prazo, esta relevância é tanto maior quanto mais ajustadas forem as formações ministradas às necessidades do mercado de trabalho. Os efeitos das IES ainda se alargam ao domínio da melhoria da equidade social através da regeneração social e do desenvolvimento cultural. De facto, da presença das IES num dado território, resultam efeitos de contágio, entre os membros da academia e a população residente, em termos das actividades culturais e artísticas desenvolvidas, melhorando o ambiente social e cultural.

Para os países em desenvolvimento, além de todos os efeitos descritos anteriormente, entre os principais objectivos das IES encontra-se o de promover a diminuição da pobreza bem como o de acelerar os níveis de crescimento económico. No início do século XXI, o Plano de Ação para África, para os anos 2006-2008, do Banco Mundial, destacou a importância do investimento no ensino superior como instrumento com capacidade para promover a provisão de conhecimento relevante para o mercado de trabalho, a capacidade de usar e transferir tecnologia para os sectores produtivos – em especial para a agricultura –, de aceder à informação disponível e gerar nova informação através da investigação (Bloom, Canning e Chan, 2006). Nesta perspectiva, estes autores desenvolveram um estudo com o qual evidenciaram quantitativamente a relação entre o ensino superior e a melhoria da capacidade dos países para maximizarem o rendimento. O ensino superior, ao promover o desenvolvimento tecnológico, ajuda os países africanos a maximizar o respectivo potencial de crescimento; o investimento no ensino superior em África

pode acelerar a difusão tecnológica, diminuindo as divergências no conhecimento e na pobreza (*idem*).

Nos países em desenvolvimento, sobretudo no continente africano, o acesso ao ensino superior é ainda muito baixo, não obstante ter aumentado a taxas muito elevadas, nas últimas décadas. Neste continente, os efeitos do investimento no ensino, e no ensino superior em particular, são muito relevantes. Um estudo levado a cabo para os anos entre 1960 e 2010, para países africanos (Gyimah-Brempong, 2010), concluiu que a participação no sistema educativo tem impactes positivos em domínios tão diferentes como o crescimento económico, saúde, participação das mulheres na política e mesmo ao nível da estabilidade política. Verificou também que, em geral, níveis mais elevados de educação têm impactes maiores que níveis de educação mais baixos, constatando que o investimento nos vários níveis de ensino provoca efeitos distintos. Assim, o maior investimento na educação primária e secundária permite obter maiores contributos na prevenção da saúde; se o objectivo for promover a maior integração regional, por exemplo, o investimento deverá ser feito no ensino superior.

Entre os principais desafios que se colocam ao ensino superior nos países em desenvolvimento está o problema do acesso ao sistema. O acesso ao ensino superior tem, neste caso, pelo menos duas perspectivas: a possibilidade de os estudantes terminarem o ensino secundário e, por outro lado, uma vez concluído este ciclo de estudos prosseguirem para o ensino superior. A existência de IES disseminadas pelos países, bem como de apoio financeiro para que os estudantes possam frequentar este nível de ensino são questões relevantes. A distribuição das IES pelos países, de modo a permitir o acesso dos estudantes às escolas do ensino superior, deve obedecer aos critérios da construção de redes de infraestruturas terciárias, tal como proposto por Christaller (citado por Simões Lopes, 1984), tendo em atenção os conceitos de limiar de procura e alcance do bem. A construção de uma rede de estabelecimentos de ensino superior deve procurar garantir estas duas condições: por um lado, perceber qual a procura potencial que é dirigida a uma dada IES e, por outro, ser clara qual a área geográfica 'servida' por um dado estabelecimento. Uma rede de IES equilibrada no território deve permitir que a generalidade dos estudantes, nos vários locais, consiga aceder,

em termos geográficos, em condições de relativa igualdade, aos estabelecimentos A verificação da forma como as IES e a respectiva rede contribuem para a coesão territorial, e para a maior facilidade de acesso ao sistema, sendo também eficientes e eficazes com bons níveis de produtividade e qualidade, deverá passar pela análise da relação entre os recursos usados no sistema de ensino superior e os resultados obtidos, em termos da função ensino, da investigação e de transferência de tecnologia e conhecimento para a comunidade envolvente.

O estudo que se apresenta debruça-se sobre os países de língua oficial portuguesa (PLOP). Entre estes países, quer os níveis de desenvolvimento quer os de acesso ao ensino e a sua frequência, em geral, e à educação superior em particular, são bastante diferentes. Tratando-se de países muitos diversos, e com processos de evolução histórico-política muito distintos, será de esperar que também o sistema de ensino superior tenha características distintas (a este respeito, *cf.* Sucuma (2013) que analisa de forma pormenorizada a origem e a evolução do ensino superior nos vários países africanos de língua portuguesa, em particular o caso da Guiné-Bissau).

Antes de mais, há a registar as enormes diferenças geográficas entre estes territórios, onde se inclui o Brasil – um país de dimensão continental – por oposição a outros que são pequenas ilhas – São Tomé e Príncipe – ou partes de ilhas – Timor Leste. Os dados das secções seguintes permitem ficar a conhecer mais detalhadamente essa diversidade. Se, por um lado, os casos das universidades de Portugal e do Brasil apresentam semelhanças, são, em simultâneo, bem diversas das universidades dos países africanos (Silva, 2013) e, mesmo nestas, as circunstâncias são muito distintas como por exemplo, Angola, Moçambique ou S. Tomé e Príncipe.

Neste ensaio, os objectivos são por um lado, i) elaborar o diagnóstico, nos vários países, em relação ao sector do ensino superior e, por outro, ii) descrever as respectivas estratégias de política educativa para o ensino superior. De modo a alcançar estes objectivos, este trabalho estrutura-se da seguinte forma, a partir daqui: na secção 2 apresenta-se um diagnóstico breve dos países de língua portuguesa, partindo de indicadores genéricos de desenvolvimento humano bem como de participação no sistema educativo, provenientes de diversas fontes como o PNUD (PNUD, 2014), o INE (INE, 2012), o

Banco Mundial e outras mais específicas com origem em organismos governamentais dos diversos países, e também em trabalhos de investigação realizados. Na secção 3 procede-se à recolha e análise de diversos dados de caracterização dos sistemas de ensino superior nos países de língua oficial portuguesa. Termina-se o ensaio com algumas notas finais.

Desenvolvimento e educação nos países de língua portuguesa

países e regiões com níveis mais elevados de bem-estar e qualidade de vida, medidos pelo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) são, em simultâneo, os territórios onde os níveis de igualdade, de qualificação escolar e de saúde são também mais elevados (Tabela 1 e Figura 1). Nos países mais desenvolvidos, a par dos níveis de rendimento *per capita* mais elevados também os indicadores relativos à educação e à saúde são melhores. De acordo com o Índice de Desenvolvimento Humano, entre os países de língua oficial portuguesa, além de Portugal classificado no grupo de países de desenvolvimento muito elevado, constata-se a existência de 3 grupos distintos de países: um grupo com um nível de desenvolvimento humano elevado (Brasil), outro com níveis de desenvolvimento intermédio (Cabo Verde, Timor Leste e S. Tomé e Príncipe) e ainda um terceiro grupo de países entre os mais pobres do mundo (Angola, Guiné-Bissau e Moçambique).

Tabela 1 – Alguns indicadores do desenvolvimento humano e social

Países	IDH (2013)	EVN (2013)	AEE (2012)	MAE (2012)	RNBpc (2013)	População (Nº)	PopUrb (%)	Idade (Mediana)
(41) Portugal	0,822	79,9	16,3	8,2	24,130	10636979	60,7	41
(79) Brasil		73,9	15,2	7,2	14,275	190755799	84,4	29
(123) Cabo Verde	0,636	75,1	13,2	3,5	6,365	494040	61,8	22
(128) Timor Leste	0,620	67,5	11,7	4,4	9,674	1066409	29,6	18,8
(142) S. Tomé e Príncipe	0,558	66,3	11,3	4,7	3,111	163784	61,1	19
(149) Angola	0,526	51,9	11,4	4,7	6,323	17429637	58,5	16,6
(177) Guiné-Bissau	0,396	54,3	9,0	2,3	1,090	1515224	30,0	19
(178) Moçambique	0,393	50,3	9,5	3,2	1,011	22416881	30,8	17

Fonte: PNUD, 2014; INE, 2012.

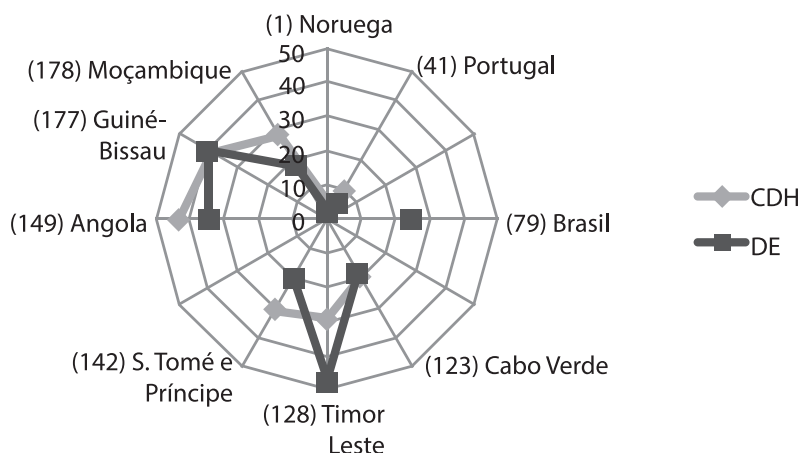
Legenda: IDH: Índice de Desenvolvimento Humano (valor); EVN: Esperança de Vida à Nas-
cença (anos); AEE: Anos de Escolaridade Esperados; MAE: Média de Anos de Escolaridade
(anos); RNBpc: Rendimento Nacional Bruto per capita (ppc em \$ de 2011). Ranking calculado
para um total de 187 países.

Naturalmente, os resultados do *ranking* do Índice de Desenvolvimento Humano reflectem as diferenças em termos de rendimento *per capita* (o rendimento médio de um português é mais de 20 vezes superior ao de um moçambicano), bem como o facto de os países menos desenvolvidos terem níveis de educação muito abaixo dos países desenvolvidos (nos casos de Moçambique e da Guiné, o número médio de anos de escolaridade é cerca de 2 e 3, respectivamente). Com excepção de Portugal e do Brasil, em todos os restantes países de língua oficial portuguesa, o número de anos de escolaridade esperado fica abaixo do necessário para que os estudantes possam frequentar o ensino superior. No caso de Cabo Verde, o valor de cerca de 13 anos como escolaridade esperada já indicia o aumento do número de estudantes que prolonga os respectivos estudos até ao ensino superior. O indicador relativo à saúde – esperança de vida à nascença – é cerca de 30 anos mais elevado em Portugal por comparação com Angola, Moçambique ou Guiné-Bissau. Este indicador revela não só a qualidade do acesso aos cuidados de saúde, os quais são particularmente relevantes no caso da saúde materno-infantil mas também o acesso/disponibilidade a água potável ou a existência de infraestruturas para um adequado tratamento de esgotos.

A dimensão populacional dos países que constituem o nosso objecto de estudo reflete a diversidade dos mesmos. Além disso, os que têm maior área como Angola, Brasil e Moçambique são também os que apresentam a população mais dispersa e menores densidades populacionais. A população urbana predomina na maioria destes países, sendo apenas Moçambique, Timor Leste e Guiné-Bissau os casos onde predomina a população não urbana. A ocupação da população, ainda em actividades muito relacionadas com o espaço rural, bem como a ausência de grandes aglomerações urbanas, podem contribuir para explicar a distribuição da população.

Na generalidade dos países, a população é muito jovem (com menos de 20 anos). Os países com níveis de desenvolvimento humano mais baixo são aqueles que têm uma estrutura populacional mais jovem bem como valores de Esperança de Vida à nascença menores, como afirmámos antes. Portugal não se inclui nesta tendência demográfica, tendo a população mais envelhecida uma proporção mais significativa.

Figura 1 – Comparação dos níveis de desigualdade humana (CDH) com a desigualdade na educação (DE)



Fonte: PNUD, 2014

A Figura 1 permite comparar os resultados verificados através do Coeficiente de Desigualdade Humana⁶ com o indicador de Desigualdade na Educação.⁷ Em geral, e de acordo com o que a teoria económica enuncia, os países com níveis de desenvolvimento humano muito elevados (neste caso temos os exemplos da Noruega e Portugal) são os que têm, em simultâneo, os indicadores de desigualdades mais baixos. Angola, Guiné Bissau e Timor Leste são os países que registam desigualdades mais elevadas, quer no domínio do desenvolvimento humano quer no da educação. Estes países registam contextos políticos, económicos e sociais muito distintos: por um lado, a Guiné Bissau tem revelado, desde a independência, alguma dificuldade em manter um ambiente sócio-político estável, devido às frequentes alterações no poder político; Timor Leste, por seu turno, o país lusófono mais recente – com independência conquistada já no início do

6 O Coeficiente de Desigualdade Humana compara, para cada país, a desigualdade média verificada nas dimensões básicas do desenvolvimento humano.

7 O Indicador de Desigualdade na Educação mostra a desigualdade na distribuição dos anos de escolaridade com base nos dados dos inquéritos às famílias, de acordo com o Índice de Desigualdade de Atkinson.

século XXI – ainda que disponha de importantes recursos naturais (como o petróleo), tem ainda muitas debilidades no que respeita ao acesso aos bens e serviços fundamentais e às infraestruturas básicas; no que respeita a Angola, este país que vive em paz há pouco mais de uma década, tem registado níveis de crescimento económico dos mais elevados do mundo, associados fundamentalmente à extração de recursos naturais (petróleo, carvão e diamantes). Estes rendimentos, como recentemente se tem constatado, apresentam uma volatilidade muito grande, uma vez que a fixação do seu preço é feita internacionalmente. Além disso, até agora, os resultados deste crescimento não se refletem ainda na melhoria da qualidade de vida, como a análise desenvolvida permite constatar.

Tabela 2: Alguns indicadores relativos ao sistema educativo

	TAJ	Taxas Brutas de Matrículas (%; 2003-12)			Tx AEP	RAP
	TAJ	Primário	Secundário	Superior		
(41) Portugal	99,7	112,0	110,0	66,0	-	11
(79) Brasil	97,5	-	-	-	-	-
(123) Cabo Verde	98,4	112,0	93,0	21,0	10,7	23
(128) Timor Leste	79,5	125,0	57,0	18,0	16,4	31
(142) S. Tomé e Príncipe	80,2	118,0	71	8,0	33,9	29
(149) Angola	73	140,0	32,0	7	68,1	46
(177) Guiné- -Bissau	73,2	116,0	34,0	3	-	53
(178) Moçambique	67,1	105,0	26,0	5	64,4	55

Fonte: PNUD, 2014

Legenda: TAJ: Taxa de Alfabetização de Jovens (% entre os 15 e os 24 anos) 2005-2012; Taxas Brutas de Matrículas: % da população em idade do ensino primário, secundário e superior; Tx AEP: Taxa de abandono escolar no ensino primário (% do grupo do ensino primário – 2003/2012); RAP: Rácio Alunos-professores (Número de alunos por professor – 2003-2012).

A verificação de alguns indicadores relativos ao sistema educativo nos países em estudo (Tabela 2) confirma o cenário de desigualdades já evidenciado com os dados anteriores. Em termos do contributo do sistema educativo para o desenvolvimento, destaca-se i) a existência de elevados níveis de analfabetismo, particularmente em Angola, Guiné Bissau e Moçambique, que afectam cerca $\frac{1}{4}$ da população jovem destes países (entre os 14 e os 25 anos); ii) as baixas taxas de matrícula nos ensinos secundário e superior (neste caso em particular, destacam-se de novo, pela negativa, Moçambique, Angola e Guiné Bissau) e iii) as elevadas taxas de abandono escolar no ensino primário, particularmente gravosas nos casos de Angola e Moçambique (superiores a 60%). O elevado número de alunos por docente, o que dificulta as condições de ensino-aprendizagem, seguramente que ajuda a explicar quer os níveis elevados de abandono escolar quer os baixos níveis de prossecução de estudos para o ensino secundário e superior. Os resultados destes indicadores são evidentemente comprometedores do sucesso de possíveis estratégias de desenvolvimento associadas ao conhecimento e à valorização da educação, uma vez que a proporção de jovens que ainda permanece fora do sistema educativo é maioritária e as crianças e jovens que iniciam o percurso escolar, na generalidade dos casos, permanecem no sistema educativo durante poucos anos.

Características e prioridades do sistema de ensino superior nos países de língua portuguesa

Nos países de língua portuguesa, os sistemas de ensino superior são relativamente recentes. Nos casos dos países africanos, apenas após os processos de independência estes sistemas de ensino começaram a registar níveis de crescimento significativos e a tornarem-se menos elitistas. A institucionalização do ensino superior nestes países deu-se a partir de 1960. Em Angola e Moçambique a primeira universidade foi criada no ano de 1962, respectivamente Universidade de Luanda e Estudos Gerais Universitários de Moçambique (mais tarde designada por Universidade Eduardo Mondlane). Em Cabo Verde foi necessário esperar pela independência política para que fosse criada a primeira Universidade – Universidade de Cabo

Verde – só em 1995, enquanto em São Tomé e Príncipe só 3 anos depois foi instituído o Instituto Superior Politécnico. Na Guiné-Bissau, apesar da criação faseada de escolas de formação profissional e politécnica, essencialmente através da cooperação bilateral com Portugal e Cuba desde a independência, a institucionalização de uma universidade no país iniciou-se nos finais da década de 90; o respectivo funcionamento só aconteceu em 2003 com a designada Universidade Amílcar Cabral (Sucuma, 2013). Em Timor Leste, o mais jovem país dos países de língua oficial portuguesa, a Universidade Nacional Timor Lorosae (UNTL) foi estabelecida em 2000 e é a única universidade pública no país. No Brasil foi possível encontrar as primeiras experiências de ensino superior no século XVI, de carácter muito elitista; foi preciso esperar pelo século XIX para se ter a expansão do ensino superior público e privado, e pelos primeiros anos de República para a criação de IES independentes. O Estado assume o papel de fiscalizador no início do séc. XX e o processo de expansão de pós-graduações, ancorado no Plano Nacional de Pós-graduação (1975-1979), veio contrariar a expansão marcadamente espontânea de até então, com uma preocupação de sustentabilidade nas políticas e estratégias de ensino superior e com a introdução gradativa da abordagem da educação inclusiva (Corrêa *et al.*, 2013). No caso de Portugal, o ensino superior já conta com sete séculos mas foi após a revolução de 1974 que teve um crescimento muito expressivo, tendo-se massificado e democratizado, passando a estar presente na generalidade do país.

Na maior parte dos países analisados, as IES estão presentes ao longo do país. Por exemplo, no caso do Brasil, 841 IES encontram-se na capital, enquanto as restantes 1550 estão instaladas no interior do país. Quase metade (48,6%) das IES brasileiras está localizada na região sudeste, enquanto a região norte é a que tem menor número de IES (6,4%) (INEP, 2013, 2014). Em Cabo Verde, das 9 Universidades ou Institutos Superiores, só existe uma universidade pública e localiza-se na Ilha de Santiago. As IES localizam-se maioritariamente nas cidades da Praia e no Mindelo, o que representa cerca de 90% da oferta do ensino superior do país, e são estes dois concelhos que albergam no conjunto 42,3% do total de população do país (MESCI, 2013). No caso de Angola, Buza (2012) refere que, apesar de as IES estarem agora em 18 províncias, 64,7% das universidades estão na cidade de Luanda.

Quando a pressão da procura é muito forte, a resposta mais rápida é oriunda das instituições privadas que prontamente disponibilizam oferta formativa de nível superior. O facto de a população ser maioritariamente jovem nos países em análise – com exceção de Portugal – e de, nos últimos anos terem conhecido a pacificação, faz com que a procura de educação em geral, e de ensino superior em particular, tenha aumentado bastante.

A dimensão média das IES, medida pelo Número Médio de Estudantes por instituição, é um indicador simples que permite perceber a dimensão dos estabelecimentos de ensino superior. No caso dos países em análise, verifica-se que S. Tomé e Príncipe e a Guiné Bissau são os países com instituições de ensino superior com menor número de alunos (399 e 284, respectivamente), ainda que todos os países tenham dimensões médias muito pequenas (Tabela 3). A título de comparação, com dados para a Europa (Rego, Abreu e Cachapa, 2013), constata-se que a Noruega – país europeu com menor número de alunos por instituição – tem cerca de 4400 alunos, em média por IES pública. Estes valores, obtidos para os países de língua portuguesa, são influenciados pelo facto de se estar a ponderar as IES públicas e privadas, sendo que, normalmente, as IES privadas têm uma dimensão menor que as públicas.

De modo a complementar a análise da capacidade de acesso da população dos diversos países aos estabelecimentos de ensino superior, calcula-se o Número de IES públicas por milhão de habitantes. Neste caso usam-se apenas os dados para os estabelecimentos públicos, uma vez que os estabelecimentos privados possuem habitualmente regras de acesso, designadamente propinas mais elevadas, que excluem da sua frequência uma parte significativa dos estudantes com menor capacidade financeira. Os resultados obtidos mostram que nos diversos países a possibilidade de acesso ao ensino superior público é muito distinto. Wilson-Stydom e Fongwa (2012), citando SADC (2007) identificam os desafios que as IES dos países africanos enfrentam – equidade, qualidade, eficácia, relevância e democracia – e destacam o problema do acesso às instituições que consideram estar ainda reservado às elites.

Tabela 3 – Características do sistema de ensino superior

	Portugal (1)	Angola (2)	Brasil (3)	Cabo Verde (4)	Mocambique (5)	Timor Leste (6)	Guiné Bissau (7)	S. Tomé e Príncipe (8)
IES Públicas	39	23	301	1	18	1	7	1
IES Privado	82	40	2090	8	27	11	6	2
Tot IES	121	63	2391	9	45	12	13	3
Tot Alunos(*)	389841	66251	6552707	10144	101362	16727	3689	1197
NMEST	3321,8	1052	2741	1127	2252	1394	284	399
IES Publ/10⁶hab	3,6	1,3	1,5	2,0	0,8	0,9	4,6	6,1
RFemES (%)	53	45	57	55	39	40,0	nd	nd
AIES (%) (9)	69	7	nd	21	5	18	nd	nd
ExpGov (%) (9)	27,7	nd	28,4	34,8	nd	62,9	nd	nd

Fonte: (*) INE (2012); (1)- A3ES (obtido a partir de http://www.a3es.pt/sites/default/files/R4_MAPAS&Nos.pdf); (2) – Simões (2014); (3) – INEP (2013); (4) MESCI (2013); (5) – Zeca e Cassano (2013); (6) Martins (2012); (7) – Sani (2013); (8) – http://www.africanos.eu/ceaup/uploads/PAG66_03.pdf; (9) Banco Mundial (<http://data.worldbank.org/indicator/SE.XPD.TERT.PC.ZS/countries>)

Legenda: NMEST: Número Médio de Estudantes por instituição; IES Publ/10⁶hab: Número de IES públicas por milhão de habitantes; RFemES: Rácio de feminização do ensino superior; AIES (%): Percentagem do total da população no grupo de idade com mais 5 anos a partir da conclusão/saída do ensino superior; ExpGov (%): Percentagem do financiamento público do ensino superior.

Nota: os dados recolhidos variam conforme as fontes utilizadas, nomeadamente no caso particular de Angola. Para permitir comparações fiáveis, optou-se por utilizar, sempre que possível, a mesma fonte.

Entre os jovens que estudam no ensino superior, a análise do rácio de feminização do sistema mostra que as mulheres são predominantes, neste grau de ensino, em Portugal, no Brasil e em Cabo Verde. Mesmo nos casos em que não predominam, têm uma participação muito elevada. Tendo em consideração que as mulheres são fortemente responsáveis pela escolarização dos filhos, estes resultados indiciam que, nas futuras gerações, será mais intensa a participação no ensino superior.

Dados disponíveis a partir do Banco Mundial permitem verificar, para alguns países, nos anos 2010 e 2011, a percentagem de jovens matriculados no ensino superior, tendo em conta a idade, medida como uma percentagem do total da população no grupo de idade com mais 5 anos a partir da conclusão/saída do ensino superior. Os dados permitem-nos verificar que é pequena a proporção de estudantes que, na idade esperada, frequenta o ensino superior. Os gastos públicos por estudante, no ensino superior (em % do PIB per capita) revelam, nos casos em que temos dados disponíveis, uma participação muito distinta no financiamento público do ensino superior. Esta diversidade pode ser interpretada como o efeito das necessidades de investimento no sistema, em diversos patamares de consolidação, mas também a clarificação de que o ensino superior se revela como uma prioridade distinta nos vários países. As universidades dos países de língua portuguesa, sobretudo dos africanos, apresentam ainda diversas fragilidades, entre as quais se destaca a falta de corpo docente qualificado bem como de pessoal técnico e administrativo também qualificado, a debilidade das infraestruturas, falta de financiamento e de condições para a investigação e extensão (Silva, 2013).

No que respeita às características das instituições de ensino superior, a diversidade é desde logo a primeira nota a destacar.

A tipologia de IES – públicas e privadas (e também de cariz cooperativo) – é uma constante nos vários países. Neste caso, constitui excepção a Guiné-Bissau, devido ao facto de que este país tem vivido nas últimas décadas numa situação de manifesta instabilidade política e de conflitualidade, cujo Estado e demais instituições políticas apresentam sinais de franca incapacidade de responder às necessidades das populações, substituindo o setor privado as funções que em norma são noutros países acometidas ao setor público em matéria do acesso

e participação no ensino superior. Devemos destacar, também pela diferença, ainda o caso do Brasil, que tem instituições públicas, mas de natureza diversa (federal, estadual ou municipal).

O sistema dual de ensino superior – ensino universitário e politécnico – é também uma característica da maioria dos PLOP mas nalguns casos a diversidade estatutária das IES parece estabelecer uma relação directa com a sua implementação territorial e número de IES existentes. Refira-se o caso do Brasil que, de entre as mais de duas mil IES em funcionamento, dispõe de Universidades, Centros Universitários, Faculdades e IF e CEFET (Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e Centro Federal de Educação Tecnológica). Nos restantes países também é possível identificar variantes nas suas modalidades mais profissionalizantes ou universitárias (Figura 2):

Figura 2 – Características das instituições de ensino superior

Portugal Ensino Universitário Ensino Politécnico	Angola - Universidades Estruturadas em faculdades, institutos superiores e escolas superiores e centros de estudos e investigação científica); Academias; - Institutos superiores (técnicos e politécnicos); Escolas superiores (técnicos e politécnicos)	Brasil Universidades, Centros Universitários, Faculdades e IF e CEFET (Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e Centro Federal de Educação Tecnológica)	Cabo Verde - Ensino universitário (Universidades e em escolas universitárias não integradas) - Ensino Politécnico (Institutos politécnicos e em escolas superiores especializadas nos domínios da tecnologia, das artes e da educação entre outras)
Moçambique Universidades e Institutos Superiores (organizados em Faculdades), Escolas Superiores, Institutos Superiores Politécnico e Academias.	Timor-Leste Ensino Universitário e Superior Politécnico, este último orientado para a formação profissional	Guiné Universidades constituídas por unidades orgânicas (faculdades ou instituições de pesquisa e investigação científica no ensino público e Centros de formação ou Escolas Técnicas Superiores no Ensino Politécnico), organizadas por domínios de conhecimento	São Tomé e Príncipe Universidade, Institutos e Ensino Politécnico

Fonte: Elaboração Própria

Relativamente à duração dos ciclos de estudos, esta é bastante variável dependendo do grau de ensino que é atribuído nos diferentes tipos de IES. Nos últimos dez anos, em Portugal, a adaptação dos planos de estudos aos pressupostos de Bolonha originou significativas alterações na duração dos ciclos de estudos. Estabelecida

a comparação nos diversos PLOP conclui-se desde logo pela diversidade de ciclos de estudos e sua duração. Os cursos graduados e pós-graduados, estando presentes em todos os PLOP, têm durações não totalmente coincidentes. Ou seja, se em Portugal se assistiu a uma redução do tempo de frequência na licenciatura, dada a adaptação a Bolonha, tal não aconteceu nos outros países em análise, verificando-se uma duração para a licenciatura de 4 a 6 anos. É em Angola onde se encontra uma maior duração dos ciclos de estudos. Importa também estabelecer a distinção entre cursos graduados e os cursos via profissionalizante, cuja duração também é distinta. Esta formação é de cariz profissional que, dependendo da área de especialização, também corresponde a cursos de duração variada dado o aperfeiçoamento técnico-profissional que visa.

Nos vários países de língua oficial portuguesa, os estudantes do ensino superior frequentam predominantemente cursos de licenciatura. Nos países africanos (Silva, 2013), o ensino superior concentra-se nas licenciaturas, nas áreas do comércio, gestão e direito, humanidades e ciência sociais. A reduzida incidência de alunos inscritos nas áreas das ciências e tecnologias faz com que os resultados das IES sejam pouco direcionados para a utilização do conhecimento em prol do desenvolvimento e do crescimento económico. No caso português, cerca de 1/3 dos estudantes do ensino superior frequentam cursos na área das ciências sociais, comércio e direito. Contudo, 1/5 dos alunos estudam nas áreas da engenharia, indústria transformadora e construção e cerca de 1/6 estuda saúde e proteção social. Para o caso do Brasil, os estudantes que frequentam cursos de bacharelado e de licenciatura representam 86,1% do total dos estudantes do ensino superior, sendo o grau académico ao nível do bacharelado e a modalidade presencial que se destacam tanto na rede pública como na privada (INEP, 2014).

As estratégias que orientam as políticas de ensino superior de cada país denotam uma ancoragem a princípios de natureza holística, como os definidos na Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Acção, preconizada pela UNESCO (1998). Porém, a especificidade do país e do sistema de ensino superior, em particular, que é definido em cada Estado soberano, confere a singularidade deste tipo de políticas públicas. Aquela Declaração Mundial apresenta-se como um grande marco na reflexão sobre

a missão do Ensino Superior voltada para a formação de pessoas altamente qualificadas e cidadãos responsáveis, para a aprendizagem permanente, para a promoção, geração e difusão da pesquisa e para a contribuição na protecção e consolidação de valores atuais. Destaca a função ética, a necessidade de o Ensino Superior reforçar a cooperação com o mundo do trabalho e analisar e prevenir as necessidades da sociedade.

Considerando que este desígnio deve estar presente em qualquer estratégia de política educativa, foram analisados os pressupostos estabelecidos no contexto do ensino superior dos oito países de língua oficial portuguesa, em particular os seus objectivos estruturantes, os quais se revelaram muito similares entre si no que respeita às componentes basilares dos sistemas de ensino superior.

Um dos objectivos centrais em todos os países prende-se com a formação de quadros especializados (diplomados) nas diferentes áreas de conhecimento, capazes de assumir responsabilidades de direcção em diversos sectores profissionais e participando no desenvolvimento das sociedades. A maior parte dos países considera ainda importante que seja desenvolvida a sua formação contínua, para além da sua formação inicial.

Um segundo objectivo, comum a todos os países, relaciona-se com a necessidade de desenvolver, para além da investigação científica, investigação científica de tipo aplicada, ou seja, orientada para a resolução de problemas das empresas e das instituições nos diversos países. Acresce que os resultados desta investigação aplicada e os conhecimentos culturais, científicos e técnicos adquiridos deverão ser amplamente divulgados (através do ensino, de publicações ou outras formas de divulgação), tendo em vista aumentar a capacidade de entendimento e de transformação das condições de vida do Homem na sociedade. Pretende-se, assim, com esta transferência de conhecimento, desenvolver acções que contribuam para o desenvolvimento das comunidades não só ao nível local onde as IES se inserem mas também ao nível regional e nacional.

Promover o exercício da cidadania activa e participativa é outra prioridade de todos os países. O objectivo é estimular e assegurar o exercício da reflexão crítica, a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico. Procura-se estimular o conhecimento e análise das diferentes questões que se colocam aos níveis regional e nacional e a

busca permanente do aperfeiçoamento intelectual, cultural, técnico e profissional. Países como Cabo Verde (CV), Portugal (PT) e Timor Leste (TL) preconizam o desenvolvimento do espírito empreendedor (CV, PT, TL), no sentido de desenvolver capacidade de concepção, inovação, investigação, análise crítica e decisão (CB e TL). Questões como o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, aberto ao diálogo e à tolerância, a liberdade de expressão e de investigação, a difusão de valores éticos e deontológicos e o reforço da cidadania, são ainda aspectos referidos nalguns países.

Para além destes objectivos, a prestação de serviços à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade é outro aspecto referido pela grande maioria dos países em análise (exceptua-se Angola), promovendo a difusão e intercâmbio do conhecimento técnico-científico.

Outro objectivo de realce, mas menos frequente, prende-se com a importância do intercâmbio científico, cultural e técnico com IES nacionais e estrangeiras, referido por Moçambique e Guiné-Bissau (este último reforçando a ligação aos países de língua portuguesa e dos Estados sub-região da África ocidental).

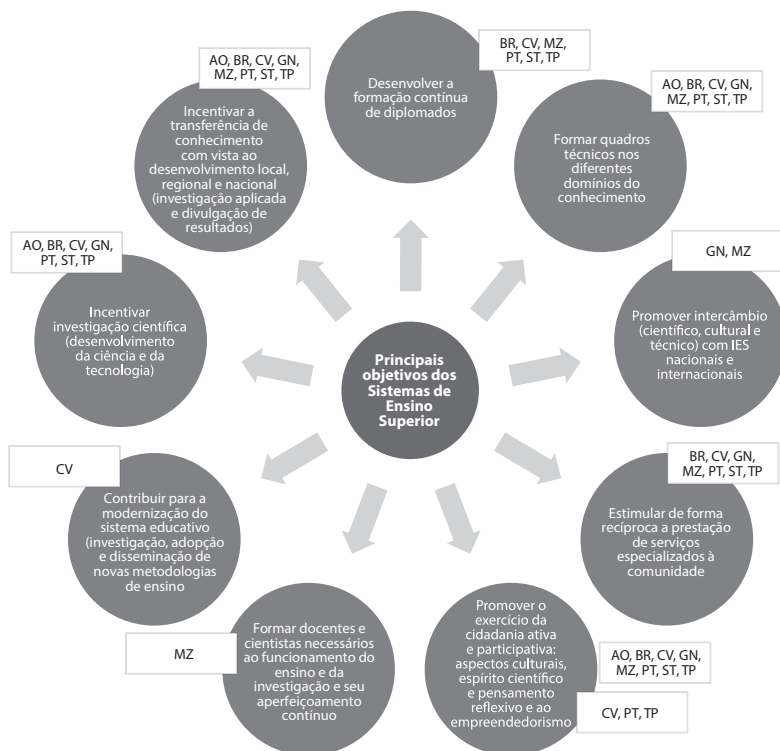
A formação, em estreita ligação com a investigação científica orientada para a resolução de problemas é uma prioridade de Angola e Moçambique.

Também para Moçambique é prioritária a formação de docentes e cientistas necessários ao funcionamento das IES e à investigação, a que acresce o seu aperfeiçoamento científico e técnico contínuo.

Finalmente, Cabo Verde destaca ainda a modernização do sistema educativo a todos os níveis, nomeadamente através da promoção do conhecimento e da pesquisa, adopção e disseminação de novas metodologias de ensino.

A Figura 3 sintetiza os principais objectivos identificados nos oito sistemas de ensino superior em análise, indicando, para cada um deles, os países que os integram nas suas estratégias.

Figura 3 – Principais objectivos dos sistemas de ensino superior



Fonte: Elaboração própria

Legenda: AO-Angola; BR-Brasil; CV-Cabo Verde; GN-Guiné-Bissau; MZ-Moçambique; PT-Portugal; ST-São Tomé e Príncipe;

TP-Timor Leste

Notas finais

Nos países de língua oficial portuguesa, o ensino superior, de um modo geral, apresenta ainda fortes limitações, quer pela população que alcança quer pelas funções que desempenha. Sobretudo nos casos dos países africanos e de Timor Leste, o facto de os processos de paz e independência serem relativamente recentes condiciona

a participação dos estudantes nos diversos graus de ensino e, consequentemente, de forma acrescida, no ensino superior. Assim, para além dos alunos em condições de acederem ao sistema serem poucos, as IES localizam-se sobretudo nas capitais dos países, dificultando desta forma o acesso físico às instituições. Por outro lado, as IES nestes países dedicam-se principalmente à função ensino: devido à premência em formar quadros necessários ao processo de desenvolvimento dos países, a dedicação à investigação é limitada ou mesmo nula. Desta descrição excluem-se Portugal e o Brasil. Nestes dois países, este subsistema de ensino já é frequentado por uma proporção mais significativa de estudantes e chega à generalidade das regiões, ainda que esteja presente de forma mais intensa naquelas de maior densidade populacional.

A capacidade de investimento no ensino superior é uma variável fundamental para a sua expansão. Naturalmente que, nos países onde os recursos financeiros dos orçamentos públicos são limitados e é necessário proceder à sua afectação entre necessidades múltiplas e muito elementares (por exemplo, melhorar o acesso à saúde ou ao ensino primário), os governos podem deixar para segundo plano o reforço do ensino superior. Dado o facto de, na generalidade destes países, a estrutura demográfica da população ser predominantemente jovem, a par da melhoria do acesso a graus de ensino mais elevados, tem aumentado a procura de ensino superior. O facto de os subsistemas públicos não terem capacidade de resposta faz com que os subsistemas privados tenham entrado intensamente nos diversos países. A capacidade dos Estados regular o exercício da actividade das instituições, públicas e privadas, é fundamental para a existência de qualidade no ensino. Em todos os países estudados, o ensino superior é constituído por entidades públicas e privadas (e também cooperativas) de ensino universitário e politécnico.

Dados os constrangimentos que foram identificados neste estudo, considera-se que é fundamental, nos vários países, proceder a um maior investimento na educação, quer no ensino superior quer nos níveis de ensino a montante. A possibilidade de formar quadros qualificados que possam contribuir para o desenvolvimento do país, mas também de docentes que se fixem nas instituições, com possibilidades de se doutorarem e dedicarem mais à investigação é um factor determinante para que as IES possam contribuir

também com mais conhecimento e inovação para os processos de desenvolvimento e crescimento dos respectivos países. Por outro lado, verifica-se que a maior parte dos estudantes, particularmente em África, se licenciam nas áreas do comércio, gestão e direito, humanidades e ciências sociais, sendo importante diversificar para as áreas das ciências e tecnologias, igualmente importantes para o desenvolvimento e crescimento económico. Uma vez que a pressão demográfica sobre o ensino superior é muito forte, a distribuição de IES pelos países no seu todo é fundamental, também de modo a alargar os benefícios do conhecimento e da investigação científica para fora das capitais. A cooperação entre os vários países de língua portuguesa, com vista à melhoria do desempenho dos sistemas de ensino superior, sobretudo nos países onde este grau de ensino é mais recente e apresenta maiores debilidades, pode constituir-se como uma estratégia para permitir ultrapassar as lacunas verificadas, sobretudo ao nível de qualificação do corpo docente e do desenvolvimento de atividades de investigação relevantes para o desenvolvimento económico dos países.

Referências bibliográficas

- BLOOM, D., CANNING, D., CHAN, K. (2006), "Higher Education and Economic Development in Africa", Massachusetts: Harvard University, Human Development Sector, Africa Region.
- BUZA, A. G. (2012), Por Um Ensino Superior de Qualidade nos Países e Regiões de Língua Portuguesa. In Atas 2ª Conferência FORGES, Instituto Politécnico de Macau, 6, 7 e 8 de novembro.
- CORRÊA, A. C., SILUK, J. C. M., ZANINI, R. R., HOFFMANN, C. F., WEISE, A. D., FLORES, R. D. (2013), Perspetivas e desafios da educação superior no Brasil sob a ótica da autopoiese: uma análise face ao MEES. In Atas 3ª Conferência FORGES, Universidade Federal de Pernambuco Brasil, 4, 5 e 6 de dezembro.
- DRUCKER, J., GODSTEIN, H. (2007), "Assessing the regional economic development impacts of universities: a review of current approaches". *International Regional Science Review*, 30 (1), January, pp. 20-46.
- INE – Instituto Nacional de Estatística (2012), Estatísticas da CPLP 2012, Lisboa: INE.
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2013), Censo da Educação Superior 2013 – Base de dados, Brasília: INEP.
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2014), Censo da Educação Superior 2012: resumo técnico, Brasília: INEP.
- GYIMAH-BREMPONG, K. (2010), "Education and Economic Development in Africa", California: University of South California, Department of Economics.
- MARTINS, F. M. (2012), Autoavaliação institucional e a qualidade do ensino superior. In Atas 2ª Conferência FORGES, Instituto Politécnico de Macau, 6, 7 e 8 de novembro.
- MESCI – Ministério do Ensino Superior, Ciência e Inovação (2013), Anuário Estatístico 2011/2012, Praia: MESCI.
- PNUD (2014), Relatório de Desenvolvimento Humano 2014 – Sustentar o progresso humano: reduzir as vulnerabilidades e reforçar a resiliência, USA: PNUD.

REGO, C., ABREU, A., CACHAPA, F. (2013), Algumas características das redes de ensino superior na Europa. In C. Rego, A. Caleiro, C. Vieira, I. Vieira e M. S. Baltazar (coord.), *Redes de Ensino Superior: Contributos Perante os Desafios do Desenvolvimento*, Universidade de Évora: CEFAGE – Centro de Estudos e Formação Avançada em Gestão e Economia, ISBN: 978-989-20-4215-2, outubro, pp. 129-153.

SANI, Q. (2013), *A Educação Superior no Desenvolvimento da Guiné-Bissau: Contribuições, limites e desafios*. Tese de mestrado, Pato Branco: Universidade Tecnológica Federal do Paraná Câmpus.

SILVA, R. (2013), A cooperação como recurso fundamental no processo de desenvolvimento das universidades. In Atas 3ª Conferência FORGES, Universidade Federal de Pernambuco, Brasil, 4, 5 e 6 de dezembro.

SIMÕES, C. (2014), Expansão do Ensino Superior em Angola, desafios e oportunidades. Conferência inaugural 4ª Conferência FORGES, Universidade Agostinho Neto, Luanda e Universidade Mandume Ya Ndemufayo, Lubango, 19, 20 e 21 de novembro.

SIMÕES LOPES, A. (1984), *Desenvolvimento Regional: Teoria e Prática*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

SUCUMA, A. (2013), *Estado e Ensino Superior na Guiné-Bissau 1974-2008*, Tese de mestrado, Universidade Federal de Pernambuco.

UNESCO (1998), Declaração mundial sobre Educação Superior no século XXI: visão e ação, Paris: UNESCO.

WILSON-STYDOM, M., FONGWA, S. N. (2012), Um perfil do ensino superior na África Austral, Vol.1: Perspectiva Regional, África do Sul: SARUA.

ZECA, S. P. N., CASSAMO, V. N. N. (2013), O docente universitário: reflexão em torno da expansão do ensino superior em Moçambique. In Atas 3ª Conferência FORGES, Universidade Federal de Pernambuco, Brasil, 4, 5 e 6 de dezembro.

A relação teoria - prática na gestão dos cursos de pós - graduação em enfermagem¹

Eunice Almeida da Silva²
Maria Helena Salgado Bagnato³



Resumo: Este texto é resultado de uma pesquisa que teve como principal objetivo verificar as concepções de teoria- prática na gestão dos cursos de pós-graduação em enfermagem de uma universidade pública, localizada no estado de São Paulo- Brasil. Estudos revelam que há um reconhecimento, por parte dos professores de graduação e pós-graduação em enfermagem, das concepções desarticuladas de teoria-prática na formação dos profissionais por mais que sejam notórios os esforços para aproximar essas facetas. As concepções desarticuladas favorecem a relevância de ações técnico-científicas que, frequentemente, são efetuadas de forma fria, impessoal. A pesquisa é de abordagem qualitativa com referencial da filosofia e da educação crítica. Foi realizado um levantamento bibliográfico sobre concepções de teoria-prática na trajetória do conhecimento de enfermagem e entrevistas com docentes do programa de pós-graduação da universidade investigada. De maneira geral, os resultados mostraram a existência de questões epistemológicas, dentre outras, que dificultam aproximar a teoria da prática de enfermagem; tais dificuldades foram reforçadas pelas falas dos docentes entrevistados. Acreditamos que a gestão dos cursos (*stricto sensu*) em enfermagem, os quais se destinam a formar além de pesquisa-

1 Pesquisa financiada pelo Programa de Pós Doutorado Junior (PDJ) do Conselho Nacional de Tecnologia e Pesquisa (CNPq) do Ministério da Educação- Brasil.

2 Profa. Dra. da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo (EACH-USP); São Paulo- Brasil. *E-mail:* eunice.almeida@usp.br

3 Profa. Dra. da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Campinas; São Paulo- Brasil. *E-mail:* mhbagnato@unicamp.br

dores, docentes para a graduação e para a pós-graduação, poderá ser um espaço fértil para contemplar a articulação orgânica entre teoria-prática. Ao aprofundar as reflexões em torno desta temática queremos contribuir para o processo de gestão desses cursos em uma perspectiva democrática e participativa, visando o fazer em enfermagem como uma prática social, capaz de transformar o caráter, muitas vezes, desumano e mecânico deste fazer.

Palavras – chave: Teoria; prática; enfermagem; gestão; ensino superior.

Abstract: This text is the result of a research that aimed to verify the views of theory-practice in the management of post-graduate courses in a public university, located in São Paulo-Brazil. Studies show that there is recognition on the part of undergraduate professors and graduate degrees in nursing, the disjointed concepts of theory and practice in the training of professionals, even if they are notorious efforts to bring these facets. The disjointed concepts reinforce the relevance of technical and scientific actions which often are made of cold form, impersonal. The research is a qualitative approach with reference of philosophy and critical education. It conducted a literature review of theory and practical concepts in the trajectory of nursing knowledge and interviews with teachers of the graduate program of the university investigated. Overall, the results showed the existence of epistemological questions, among others, that make it difficult to approach the theory of nursing practice; such difficulties have been strengthened by the speeches of the interviewed teachers. We believe that the management of courses (*stricto sensu*) in nursing, which are intended to form as well as researchers, teachers for graduation and post-graduation may be a fertile space to contemplate the organic link between theory and practice. To deepen the reflections on this theme we want to contribute to the management of these courses process in a democratic and participatory vision to do in nursing as a social practice, able to transform the character, often inhuman and mechanic do this.

Key - words: Theory; practice; nursing; management; higher education.

Introdução

A temática sobre a desarticulação entre teoria e prática tem sido explorada de maneira exaustiva na área da saúde como um todo e, no particular, na enfermagem. Muitos são os estudos que apontam para essa questão. Alguns trabalhos como o de (Bellato R., Pasti, M.J.

& Takeda E., 1997), (Bagnato & Sordi, 1998), (Enders, 1995), (Lima, 1994), atribuem a desarticulação a contradições existentes no ensino e na atuação em enfermagem. Para (Bagnato & Sordi, 1998) embora existam esforços por parte dos docentes na tentativa de inovar suas práticas pedagógicas para facilitar a articulação entre a teoria e a prática, permanece a estrutura de um conteúdo com peso no tecnicismo em um modelo biologizante de fazer ciência. Tal modelo é fruto de um método racionalista que rompe com a possibilidade de um diálogo entre as partes. Assim dizem as autoras:

(...) o que temos presenciado ao discutir a prática pedagógica com docentes da área da saúde, é um sem-número de contradições, um amontoado de boas intenções, no mínimo inócuas do ponto de vista da real transformação. Um dos equívocos mais frequentes é a proposição de inovações nas práticas de ensino, concebidas como tentativas de evidenciar avanços. O que elas escondem, entretanto, é a manutenção das concepções anteriores que permanecem vivas e determinando a lógica da formação. Bagnato e Sordi (1998, p.84).

Segundo (Bellatto *et. al.*, 1997) a história da enfermagem aponta um marco que parece “divisor de águas”: a assistência integral ao paciente realizada por leigas e a assistência prestada pela enfermagem moderna, sob a divisão de tarefas dentro de uma mesma equipe. Para essas autoras, a divisão de tarefas resultou em uma fragmentação do fazer e sustenta ao mesmo tempo uma contradição:

Por estranha contradição, a enfermagem, embora empregue na maioria dos serviços de saúde o método funcionalista de trabalho, mantém a crença de que deve prestar o cuidado de enfermagem de maneira holística, sem compartimentalizar o homem em segmentos estanques, mas vendo-o em sua totalidade de ser bio-psico-sócio-espiritual. Bellatto *et.al.* (1997, p.77).

A palavra “incompatibilidade” e utilizada por (Enders, 1995) para se referir ao ensino ministrado em saúde pública e o que é exigido na prática profissional nessa mesma área:

Existe uma incompatibilidade entre os conceitos expressos no curso e os exigidos na prática profissional, refletindo insatisfação dos egressos com a formação recebida no curso que ressaltam insegurança técnica na prática. Enders (1995, p. 267).

Outros estudos, como por exemplo, (Silva & Ciampone, 2003), (Esperidião & Munari, 2004), (Scherer Z.A.P, Scherer E.A., & Carvalho A.M.P., 2006) mostram que a desarticulação entre a teoria e a prática na área da enfermagem é decorrente do peso que é dado ao conhecimento técnico em detrimento de outros conhecimentos.

O peso de uma formação tecnicista, reducionista na enfermagem é constatado também por (Silva & Ciampone, 2003), (Silva & Romanini, 2014). Essas autoras reconhecem que não existe mais espaço para dar continuidade a esse tipo de formação.

Constatamos a força da formação cartesiana, na busca da correlação linear das causas e respectivos efeitos, norteando o julgamento clínico. Acreditamos, contudo, que não podemos permanecer assim. Silva e Ciampone (2003, p. 06).

O esforço por parte dos docentes de enfermagem é ressaltado por (Esperidião & Munari, 2004) que apontam um ensino voltado para o cuidar integrado e humanitário, mas afirma que:

Apesar da busca da integralidade do ser humano, observamos que a formação do enfermeiro enfatiza a dimensão técnica e pouco possibilita o crescimento interno do profissional. Esperidião e Munari (2004, p. 01).

Estudos como o de (Scherer *et. al.*, 2006) mostram a reação de ansiedade e angústia sentidas pelo aluno diante das primeiras experiências oferecidas pela profissão; as autoras atribuem esses sentimentos ao contexto pessoal, social e ambiental, mas também a discrepância entre o que é dito na teoria e o que de fato acontece na prática:

Percebe-se, assim, a assistência ao paciente de forma fragmentada. Há dicotomia entre o discurso e a ação, entre a teoria e a prática, na qual o aspecto expressivo da assistência de enfermagem é pouco desenvolvido em comparação ao aspecto instrumental que continua tendo a maior atenção por parte do enfermeiro. Scherer *et al.* (2006, p. 288).

Apesar do reconhecimento da desarticulação entre a teoria e a prática na área da enfermagem, são notórios os esforços de tentar aproximar essas duas facetas. Seja por meio de uma estrutura curricular, estratégias pedagógicas de ensino -aprendizagem, políticas públicas na área da educação e da saúde, capacitação docente, instrumentos metodológicos, metodologias voltadas para a assistência, dentre outros.

Alguns estudos, como por exemplo, o de (Miranda & Barroso, 2004), (Alvim & Ferreira, 2007) mostram a utilização de teorias de outras áreas do conhecimento, como Antropologia, Sociologia, Educação, dentre outras, para tentar articular a teoria da prática na área da Enfermagem.

Breve relato histórico sobre a trajetória do conhecimento da enfermagem: o surgimento do teórico para embasar a prática

A enfermagem da era medieval, no ocidente, pode ser caracterizada como uma prática de cuidados realizados pelas irmãs de caridade que valorizavam, sobretudo, a moral. O ensino de Enfermagem era, fundamentalmente, prático e não sistematizado. Silva (2004).

Segundo (Geovanini T., Machado, William C. A., Moreira A.; Schoeller, S. D., 1995) quem escolhia realizar esse serviço, além das irmãs de caridade, eram as virgens, as viúvas e as senhoras de grande influência na sociedade. As atividades eram executadas com base no saber manual e os conhecimentos eram transmitidos de acordo com as experiências vivenciadas; não havia base científica no saber da enfermagem medieval.

Foi no contexto da era moderna com a formação de saberes específicos, com o florescer da Revolução Industrial, com o surgimento da

Higiene Pública e outros acontecimentos que surgiu a enfermagem moderna. Florence Nightingale é considerada fundadora da enfermagem moderna por determinar princípios éticos, morais e alguns princípios técnico-científicos nas ações de enfermagem. Passou-se a requerer mais ordem, disciplina e eficiência, fatores relacionados a um agir racional. Segundo (Rosen, 1997, p.112) essa época,

“(...) refletia um interesse pelos problemas de saúde e bem-estar dos pobres, não apenas por sentimento de caridade, mas na intenção de os controlar de modo racional e inteligente.”

Para (Leopardi, 1999) a construção do conhecimento da enfermagem também nasceu com Florence, quando a mesma afirmou ser a enfermagem diferente da medicina, uma vez que propicia aos indivíduos o surgimento de suas potencialidades naturais para que se opere a cura. Florence mostrou a importância de um trabalho dirigido com base nos conhecimentos gerais e específicos que toda enfermeira deveria possuir. A atuação de Florence determinou um marco entre a prática da enfermagem, exercida por pessoas leigas do ponto de vista técnico-científico e, uma prática executada por pessoas preparadas para tal. Tal visão contribuiu para a construção do conhecimento científico da enfermagem.

A criação dos primeiros métodos para estudos de casos com finalidade principal de organizar e individualizar os cuidados de enfermagem, também pode ser considerado como uma iniciação da enfermagem nos preceitos científicos. De acordo com (Henderson, 1973), o primeiro relato de estudo de caso foi publicado no *Student's Handbook on Nursing Case Studies*, em 1923, por Deborah Maclurg Jensen, professora da Escola de Enfermagem da Universidade de Yale-EUA.

No Brasil, na década de 1930, o estudo de caso também foi utilizado como um método de organizar e marcar a identidade da enfermagem pelos seus cuidados prestados. Era denominado *caso de estudo* e fundamentava-se na história do indivíduo, em seus sintomas considerados objetivos e subjetivos, nos exames, nos diagnósticos médico e social, no tratamento médico e de enfermagem, nas complicações e na alta. Vidal (1934).

Outro trabalho, norte americano, importante para tentar organizar os cuidados prestados pela enfermagem foi publicado no livro, *Os princípios e prática de enfermagem*, de Berta Harmer, em 1939. Esse traz a recomendação de que todo enfermeiro deveria elaborar planos de cuidados, visando proporcionar à equipe a execução de uma assistência mais organizada no que diz respeito aos registros de enfermagem. Os registros deveriam ser elaborados pelo enfermeiro e transformados em relatórios para facilitar a comunicação entre os membros da equipe, proporcionando a continuidade da assistência do enfermo. Henderson (1973).

O contexto histórico, sócio-econômico-político, dentre outros, do pós - guerra impulsionou o desenvolvimento industrial e tecnológico nos países ocidentais, gerando novas necessidades sociais que refletiram nas profissões no geral e, no particular, na enfermagem, criando a necessidade de sistematizar os cuidados prestados.

Apesar de os cuidados de enfermagem ser prestados sob a orientação do tratamento médico, pretendia-se desvincular as ações de enfermagem da atuação médica, além de criar terminologias, pressupostos e conceitos próprios para o campo da enfermagem. A partir da década de 1950, nos Estados Unidos, surgiram as primeiras teóricas enfermeiras com o intuito de fornecer um arcabouço teórico necessário para que a enfermagem pudesse galgar o *status* de ciência além de arte.

No meado do século XX, reafirma-se o marco divisor entre enfermagem não científica orientada pela intuição e enfermagem científica embasada em teorias. Pretendia-se incorporar na formação do enfermeiro os conhecimentos das ciências sociais, da física e da biologia, visando um preparo profissional amplo com o intuito de justificar cientificamente as ações.

Esperava-se que o enfermeiro fosse capaz de identificar o problema que estava ocorrendo no doente e, por meio do conhecimento de outras áreas, pudesse conceituar cientificamente esse fato. Depois de conceituado, traçavam-se os cuidados de enfermagem. Silva (2004).

A assistência de enfermagem ao paciente deveria ser com base em raciocínio científico. Por exemplo, para um caso clínico que apresentava relação com o volume e a pressão do sangue circulante foi descrito o conceito de homeostasia:

(...) o sangue transporta substâncias do exterior ao interior das células e vice-versa, e por ele o volume e a pressão do sangue circulante devem conservar-se dentro de certos limites para satisfazer as necessidades variáveis dos órgãos. Portanto, a enfermeira deve observar o paciente em busca de sinais e sintomas de transtornos de circulação, e informar ao médico. Almeida (1986, p.59).

A intenção era, além de outros, de organizar o conhecimento da enfermagem nos contextos das práticas com base em teorias de outras áreas, para direcionar o cuidado prestado. Esse fato possibilitou um deslocamento da enfermagem arte para enfermagem ciência:

Muito antes de a enfermagem ser uma ciência ela era uma arte. Muitos dos seus aspectos atuais têm raízes em milhares de anos, durante os quais as enfermeiras empenhavam-se em curar o doente e dele cuidar com ternura, carinho, mais que com ciência. Almeida (1986).

Contudo, procurou-se, posteriormente, definir a enfermagem como arte e ciência.

A enfermagem é uma arte e ciência que visa ao paciente como um todo: corpo, mente, espírito. A técnica de enfermagem é aplicação dos conhecimentos dessa arte e ciência. É adaptação dos meios à prática dos ensinamentos, o procedimento da enfermeira dentro do seu campo de ação, o uso dos métodos e o emprego correto das determinações, com absoluta observância dos detalhes. Almeida (1986).

Pode-se compreender que antes de a enfermagem galgar o *status* de ciência ela era concebida como arte. Parece que quando a enfermagem se caracterizava apenas pela realização prática dos cuidados, com vistas a fazer o bem e por meio deste galgar a salvação divina, era concebida como arte.

A constituição do paradigma científico da enfermagem: tentativa de aproximar teoria e prática

Foram muitas as tentativas de embasar as ações práticas de enfermagem em modelos científicos, sobretudo, nas décadas de 1950-1970. Havia uma tendência, por parte dos estudiosos, de separar e clarear o que é conhecimento científico de enfermagem de outros conhecimentos ou habilidades. Alguns autores como (Carper, 1978) dizem que no final da década de 1970, foram identificados quatro padrões de conhecimentos no campo dos fundamentos de enfermagem: o empírico, baseado na ciência enfermagem; o estético, que comporta a arte da enfermagem; o pessoal e o ético.

Na busca de sistematizar os conhecimentos específicos de enfermagem por meio de teorias e distanciar-se da submissão do modelo biomédico, em busca de uma identidade própria e, ao mesmo tempo, tornar esses conhecimentos legítimos cientificamente, as teorias de enfermagem foram consolidadas em bases positivistas e recorriam às práticas para comprovação empírica.

Com base em observações empíricas oriundas dos contextos das práticas de enfermagem, os teóricos concluíram que os seres humanos, o ambiente, a saúde e a enfermagem (entendida pela ação profissional), estão inter- relacionados e constituem a base de todas as teorias de enfermagem, ou seja, é o paradigma dessa ciência.

Segundo (Potter & Perry, 2009) o indivíduo, a família e a comunidade em geral recebem os cuidados de enfermagem, posiciona o indivíduo como o centro para esse cuidar, identificando a maioria de suas necessidades como complexas que carece de cuidados individualizados. A autora explica que há várias maneiras de conceber saúde, pois cada indivíduo atribui diferente significado a esse conceito. A saúde assume um dinamismo contínuo, o que traz um desafio para o profissional de enfermagem no que diz respeito à oferta de melhor cuidado possível,

“(...) com base no nível de saúde do cliente e nas necessidades de cuidados de saúde no momento de oferecer tais cuidados.” Potter e Perry (2009, p.45).

Para a autora anteriormente citada, o ambiente/situação abarca todas as condições que atingem o indivíduo e, também, as circunstâncias nas quais as necessidades de cuidados de saúde ocorrem. Há, portanto, uma interação contínua entre o indivíduo e o ambiente, por exemplo, fatores presentes no lar, na escola, no local de trabalho ou na comunidade poderiam ter efeito positivo ou negativo sobre o nível de saúde dos indivíduos.

A questão que se aponta aqui é que quando as práticas de enfermagem são realizadas, torna-se difícil alcançar essa proposta paradigmática, porque há o predomínio e a relevância das ações técnico-científicas que, frequentemente, são realizadas de maneira fria, impessoal. Apesar dos esforços, por parte dos estudiosos da área de enfermagem, para elaborar uma sistematização das práticas com vistas a conceber cada etapa dinamicamente realimentando a assistência prestada, propiciando a articulação teoria-prática, isto não se consolida; o peso técnico-científico acaba por sucumbir uma assistência ‘sensível’, de maneira a considerar o organismo humano como um sistema aberto em constante interação consigo mesmo e com o meio ambiente.

As peculiaridades dos conhecimentos de enfermagem

Para explicar o paradigma da enfermagem (Potter & Perry, 2009) norteia-se pela Associação Norte Americana de Enfermagem (NANDA); a autora mostra a diferença entre o modelo médico de tratamento e o da enfermagem, identificando este último como de maior abrangência: o profissional médico assume a responsabilidade de diagnosticar e tratar a doença, enquanto a enfermagem assume o diagnóstico e tratamento das respostas humanas aos problemas de saúde reais ou potenciais.

Podemos afirmar que a maioria das teorias de enfermagem é condizente com a concepção de pessoa/indivíduo como um ser complexo, em interação contínua com o ambiente. Principalmente àquelas que compreendem o indivíduo como sistema e como campo de energia.

Autores como (Carper, 1978) e (Cianciarullo, 2001) reconhecem as diversas contribuições das teorias de enfermagem no desenvol-

vimento dessa profissão, mas apontam, de maneira distinta, as peculiaridades dos conhecimentos específicos desta área. Essas peculiaridades dizem respeito a um saber prático que emergem de diversos cenários da prática.

Alguns estudos como, por exemplo, o de (Carper, 1978) souberam focalizar com propriedade o eixo fundamental do desenvolvimento dos conhecimentos na área da enfermagem, alavancando o pressuposto de que nas profissões chamadas práticas o conhecimento é, está ou deve ficar obrigatoriamente ligado à prática, ao real, ao cenário onde se processam as relações profissionais. Cianciarullo (2001).

O processo de enfermagem como um instrumento articulador da teoria e prática

A enfermagem enquanto ciência passou a mediar um saber técnico-científico, aplicado na assistência de enfermagem por meio de um instrumento metodológico, denominado Processo de Enfermagem (PE). Este é caracterizado como um processo aberto, dinâmico e contínuo que objetiva propiciar ao doente as melhores condições para a recuperação da saúde (Carraro, T. E., Kletemberg, D. F. & Gonçalves L.M., 2003). No Brasil o PE iniciou-se com Wanda de Aguiar Horta na década de 1970. Horta utilizava o termo Processo de Enfermagem para caracterizar o conjunto de etapas que direcionam a assistência a ser prestada. Acreditava-se que o PE seria capaz de aproximar a teoria da prática, a Enfermagem arte da Enfermagem ciência, homogeneizar as ações no contexto da prática atribuindo uma identidade a Enfermagem.

Segundo (Horta, 1975) esse Processo é composto pelas seguintes etapas: 01. o *histórico de enfermagem* constituído pela entrevista e exame físico da pessoa assistida, tem como principal objetivo identificar as necessidades afetadas por meio do levantamento de dados; 02. o *diagnóstico de enfermagem* expressaria às necessidades de cuidados identificadas; 03. o *plano assistencial de enfermagem* determinaria a assistência global que o enfermo deveria receber com base no diagnóstico identificado; 04. a *prescrição de enfermagem* seria a implementação do plano assistencial, tendo como principal objetivo coordenar

as ações de enfermagem; 05. a *evolução de enfermagem* caracterizaria a avaliação diária das mudanças ocorridas no enfermo, com o intuito de avaliar o plano assistencial e a prescrição; 06. o *prognóstico de enfermagem* seria a estimativa da capacidade do enfermo suprir suas necessidades básicas alteradas com base no plano e evolução de enfermagem. Acreditava-se que esse instrumento metodológico seria capaz de possibilitar concepções de teoria-prática articulada, por meio da organização das ações de enfermagem no contexto da prática, justificada pelas teorias.

O modelo biomédico na enfermagem: dificuldades epistemológicas de conceber teoria e prática articulada

Consideramos que as ações na área da saúde são guiadas, predominantemente, pelo método técnico-científico e que o abandono deste método poderia colocar em risco as vidas dos seres vivos, de modo geral. Entretanto, utilizamos as ideias de autores, como Hans-Georg Gadamer e Habermans para explicar questões epistemológicas a respeito do uso estreito do método técnico-científico, resultando no predomínio e na relevância de ações que geralmente são realizadas de maneira fria.

Para (Gadamer, 1993) há uma tensão entre o saber teórico e a aplicação prática, sendo a aplicação prática sempre vencida pela designação de ciência aplicada; isto só faz aumentar essa tensão, uma vez que quanto mais intensamente a área de aplicação, no caso a área da saúde, é racionalizada, mais falta o sentido verdadeiro da experiência prática. Essa falta decorre da perda da espontaneidade na ação prática em decorrência do uso da técnica; o que faz o uso da técnica estar submetido a leis que predispõe a renúncia da liberdade, pois a espontaneidade de quem faz o uso da técnica expressa-se por meio da própria técnica. O profissional e a própria técnica tem uma relação de dependência semelhante à de produtor e consumidor.

De maneira breve, pode-se dizer que a técnica na modernidade trouxe uma nova concepção de teoria, de prática e da relação entre teoria e prática. Esse fato produziu um *status* diferenciado ao conhecimento técnico-científico, do ponto de vista, social, econômico e político. A aplicação técnica extrapolou a concepção aristotélica de

tékhnē, ou seja, de possibilitar um ‘aperfeiçoamento’ da natureza, passando a galgar um plano ‘supra natural’, isto é, de artificialidade, uma vez que o natural já sofreu, de maneira geral, intervenções benéficas mas, ao mesmo tempo, drásticas do poder da técnica.

Segundo (Habermas, 2009, p.6) a ação racional voltada para o controle das relações vitais foi posta no âmbito da racionalização e, desse modo, foram submetidas a critérios de racionalidade, o que resultou em formas institucionalizadas de dominação de caráter político ‘irreconhecível’. O mesmo autor afirma que não apenas a aplicação da técnica, mas a própria técnica é uma “dominação metódica, científica, calculada e calculante.”

No que diz respeito ao conhecimento, de maneira geral, (Gadamer, 1993, p.11) afirma que o ser humano está imerso em uma enorme riqueza de conhecimentos advindos da, “tradição cultural da literatura, das artes em geral, da filosofia, da historiografia”, dentre outros. Esses conhecimentos mesmo sendo incontroláveis, não mensuráveis, não deveriam ser ignorados pela ciência uma vez que,

Aquilo que tem uma aparência irracional é, na realidade, um fenômeno marginal ou limítrofe da ciência, como são, sobretudo, os que ocorrem quando esta se aplica à prática.

Entende-se que há zonas do conhecimento que ocupam validade extrateóricas, uma delas é o domínio do estético, posta na condição do irracional, sentimental. A ideia de (Gadamer, 1993) poderia ser considerada como uma das chaves para a compreensão da implicação da prática científica guiada por um método que determina sua finalidade. A predisposição da prática a uma finalidade poderia enunciar um caráter ético desenhado nessa prática, apontando um comprometimento do profissional de saúde com o cuidar.

O autor parece dar um caráter de ‘infinitude’ a teoria e de ‘finitude’ a prática, dado que a prática nem sempre significa fazer tudo o que se pode fazer. Compreende-se que a prática implica em escolha, em decisão entre possibilidades, o que condiciona a ação prática na área da saúde a questões éticas.

A ciência é essencialmente inacabada; a prática exige decisões no instante [...] esta exigência nunca se pode alcançar. A prática exige conhecimento disponível em dado momento como algo de concluído e certo. Mas o saber da ciência não é um saber dessa natureza.” Gadamer (1993, pp.13-14).

São muitos os esforços para que as ações de enfermagem não sejam justificadas apenas pelo modelo biomédico, pela lógica técnico-científica. O processo de enfermagem, enquanto um instrumento metodológico representa um desses esforços; dentre suas finalidades, uma seria articular as práticas as teorias de enfermagem. Estudos mostram que se torna difícil a concretização dessas finalidades pelo predomínio do modelo biologicista e a visão determinística que, muitas vezes, justificam as práticas da enfermagem.

Material e método

A pesquisa que originou este texto teve como caminho metodológico a análise: 1. da trajetória histórica do conhecimento de enfermagem, por meio da explicitação do paradigma dessa área, pontuando questões epistemológicas facilitadoras ou impeditivas de propiciar concepções de teoria-prática unida. Para tanto, foi realizado um levantamento bibliográfico de artigos científicos da década de 1990 a 2011, em bases de dados, como por exemplo, *scielo*, *medline*, *lilacs* e consultas em livros de algumas bibliotecas de universidades públicas do estado de São Paulo- Brasil. 2. das entrevistas realizadas com docentes que compõe o Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, de uma universidade pública, localizada no estado de São Paulo- Brasil. A escolha dos docentes entrevistados foi feita de forma voluntária por meio de uma carta convite, via e-mail, para todos que faziam parte do corpo docente na ocasião, explicando a proposta da pesquisa e a importância da participação desses. Dos 22 que faziam parte do corpo docente, 03 estavam afastados da universidade naquele período e 06 aderiram a esta pesquisa.

As entrevistas foram guiadas por um roteiro semi- estruturado, gravadas, transcritas e analisadas; procurou-se evidenciar as concepções de teoria-prática, abrigando as falas coletadas em 07

temas assim dispostos: tema 01. O esforço por parte do docente em colocar em ação a compreensão de teoria-prática unida; tema 02. A teoria como guia da prática; tema 03. Programas e disciplinas que possibilitariam articular teoria-prática; tema 04. Conflitos relacionados ao mercado de trabalho que dificultam conceber teoria-prática unida; tema 05. Dificuldade de conceber teoria-prática articulada por meio do processo de enfermagem.

Resultados

Quanto à análise da trajetória histórica do conhecimento de enfermagem a pesquisa mostra:

Primeiro, que a construção do conhecimento científico da enfermagem foi e, ainda é, marcada por várias tentativas de articular as práticas às teorias. Segundo, que o instrumento metodológico para sistematizar a assistência em enfermagem, o Processo de Enfermagem, pode ser considerado, dentre outros, como uma tentativa de possibilitar concepções de teoria-prática articulada por meio da organização das ações de enfermagem no contexto da prática. Mas, por justificar-se, frequentemente, apenas pelo método estreito-positivista de fazer ciência esse processo é reduzido a atividades meramente burocráticas, expressas pelo preenchimento de formulários que o compõe, desvinculando as ações de enfermagem do comprometimento ético que o profissional deveria ter.

Quanto à análise das entrevistas cedidas pelos docentes do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da instituição pública investigada, a pesquisa mostra:

Primeiro, o esforço por parte do docente em colocar em ação a compreensão de teoria-prática unida:

(...) quando eu penso nessas duas coisas (teoria e prática), eu penso desta forma, e assim, eu as penso muito associadas, o grande problema é se eu consigo transferir isso. (Prof.4).

Quando a gente discute essa abordagem e percebe que os enfermeiros que estão na prática, muitas vezes, esquecem totalmente; é

ainda muito focado na questão do conhecimento científico, mas não é só o conhecimento científico, é o conhecimento estético, o ético, o conhecimento pessoal e o conhecimento político, a gente tenta trabalhar isso como exemplos aos alunos. (Prof. 1).

Segundo, a teoria como guia da prática:

(...) acho que ela (teoria) não tem direcionado, guiado como deveria, mas se a gente de fato se aprofundar nos estudos, nos conhecimentos, se a gente permitir que o aluno consiga fazer isso ela direciona, tem tudo para fazer isso. (Prof.4).

Terceiro, a utilização de programas, grade curricular, como por exemplo, o Programa de Estágio Docente (PED) que auxiliariam a concepção de teoria-prática unida:

(...) o PED, que é o Programa de Estágio Docente, é o momento que eu tenho de colocar teoria e prática. (Prof. 2).

Quarto, os conflitos relacionados ao mercado de trabalho que dificultam conceber teoria-prática unida:

Eu acho que ele (enfermeiro) é muito mais cobrado em termos da técnica no mercado de trabalho e muitos permitem que isso realmente seja preponderante nas ações. Então o mercado cobra e o profissional atua da forma que é esperado (...); deixa de ter aquele anseio de ser uma agente de transformação, de mudança, como a gente insiste tanto. Estou falando de um modo geral, porque tem muitos que não são assim, tem muitos que se diferenciam e que vão trabalhar de forma diferenciada ou vão sair, (...) vão fazer outra coisa. (Prof. 4).

(...) particularmente eu acho que as pessoas e os profissionais estão fazendo muitas coisas simultaneamente e aí não tem tempo para se dedicar, ele tem dois empregos, mora em outra cidade e ainda faz mestrado, quantas horas dá isso por semana? 60 horas, 50 horas daí não tem aquele tempo de amadurecimento (...). (Prof. 5).

Quinto, a dificuldade de conceber teoria-prática articulada por meio do Processo/ Sistematização de Enfermagem:

(...) a sistematização da assistência de enfermagem é maravilhosa, na teoria é linda, mas quando você vai colocar na prática você tem toda a dificuldade do mundo (...) (Prof. 6).

(...) outro desafio que eu vejo é principalmente em relação ao processo de enfermagem: como dar conta disso (Processo/sistematização de Enfermagem) lá junto a sua equipe de enfermagem, por exemplo. (Prof. 1).

(...) ele (processo de enfermagem) é simplesmente uma forma de você organizar as etapas, mas não garante que você consiga articular teoria e prática. Não te assegura isso.

(...) o processo de enfermagem tem as etapas, a coleta de dados; nós temos um processo, como é feito o processo, qual é a qualidade do processo de enfermagem (...) ele sozinho não garante articulação, ele é um meio. Ele é um meio de conseguir, mas nem todo mundo consegue. (Prof. 1).

Conclusão

Os resultados desta pesquisa apontam para questões epistemológicas que envolvem o paradigma do saber científico da enfermagem, fundamentalmente, no que se refere à desarticulação entre teoria-prática. Acredita-se que o momento da gestão dos cursos de pós-graduação em enfermagem, poderia propiciar reflexões sobre a história da ciência Enfermagem e também sobre a utilização do método científico, de maneira a possibilitar a expressão do ético, do estético, da intuição; expressões estas de grande valor no cuidado aos seres vivos.

O que parece estar em jogo é a utilização do método científico nas ações de enfermagem; o entendimento do professor de enfermagem sobre a utilização do método científico, de maneira a favorecer a

criatividade ao invés de aprisioná-la, poderia ser explicado por uma breve reconstituição histórica da concepção de teoria-prática. A teoria como era concebida na antiguidade não tinha finalidade prática e, isso complicou a questão da relação entre ciência e prática; uma vez que a teoria, na modernidade, se deslocou do campo filosófico para o científico. Esse deslocamento provocou, dentre outros, um ‘ajuste apertado’ para possibilitar manifestações dos seres humanos, como por exemplo, o sentimento. Sob este raciocínio evidencia-se o problema epistemológico, paradoxal, no que diz respeito ao eixo que ampara o saber da enfermagem: este saber tem como centralidade o cuidar do ser humano que exige a apresentação constante das zonas limítrofes das possibilidades de aplicação do método científico, sejam elas, as expressões dos sentimentos, a estética, a arte, dentre outros. Embora as ações de enfermagem tenham que ser justificadas constantemente pelo método técnico-científico.

De maneira breve, sem a pretensão de aprofundar as ideias de Aristóteles, podemos dizer que na filosofia aristotélica a vida teórica é superior à vida prática, ou seja, a primeira tem supremacia sobre a segunda em relação ao ‘trabalho, a *tékne* e às atividades instrumentais em geral’, por não ser uma simples representação, mas ser uma atividade que tem um fim em si mesma e, por isto é ela mesma a expressão da *práxis*, ‘a forma mais alta de *práxis*.’ (Aristóteles, s/d). Aristóteles propõe a vida teórica na e pela *polis*, local que ultrapassa as questões econômicas, atingindo o exercício da cidadania, o exercício político. Sob este raciocínio pode-se compreender a ideia de *práxis* como sendo uma ação política que contém a união teoria-prática.

Resumidamente, para Karl Marx, a *práxis* está entranhada em uma concepção dialética da história e da sociedade: une a compreensão teórica à ação real com vistas à transformação radical da sociedade. (Marx, 1975). É essencialmente uma prática revolucionária relacionada à atividade material do ser humano que implica em sua própria transformação. A teoria e a prática na concepção desse autor são articuladas dialeticamente e, desta forma, se expressa em *práxis* pela consciência que determina uma finalidade para ação e, consequentemente, a causa eficiente da ação é o trabalho. Assim, o trabalho requer plena consciência e determinação que é garantida pela razão; todo trabalho, portanto, seria oriundo da *práxis* e tem conotação política.

A *Filosofia da Práxis* foi estudada por (Vázquez, 1977); esse autor recupera as ideias marxistas para conceituar *práxis* como atividade consciente, embora sinalize que nem toda atividade é *práxis*. A atividade consciente –*práxis*– é teoria-prática: prática na medida em que a teoria é o guia da ação, molda a atividade do ser humano, particularmente a atividade revolucionária; teoria, na medida em que essa relação é consciente. Vázquez (1977, p.117). Sob essa reflexão pode-se entender que a *práxis* está intimamente relacionada com a consciência humana, com a unidade da teoria- prática a qual se expressa na atitude de querer transformar uma realidade posta.

Reconhece-se o compromisso que a ciência enfermagem tem diretamente com a sociedade e, que por isto, tem a responsabilidade de transformar, por meio de suas ações a realidade que, muitas vezes, se apresenta de forma injusta e desumana. Por ser uma ciência originária, fundamentalmente, dos cenários das práticas e que agrega saberes de diversos campos do conhecimento, medicina, biologia, antropologia, sociologia, filosofia, semiótica, educação, dentre outros, há possibilidades de favorecer discussões de cunho epistemológico, para possibilitar concepções de teoria-prática articulada. Isto contribuirá para a atuação assistencial de maneira ética. A proposta é que essas discussões sejam evidenciadas na formação do professor de enfermagem, uma vez que é o professor que forma o profissional para atuar na assistência à saúde humana. Para isto, é necessário que a temática explorada neste texto esteja presente na gestão dos cursos de pós-graduação nessa área.

Referências bibliográficas

Aristóteles - *A Ética*. São Paulo: Atena Editora: s/d.

Almeida. P.M.C. (1986). O saber de Enfermagem e sua dimensão prática. São Paulo: Cortez.

Alvim N.A.T. & Ferreira M.A. (2007). Perspectiva problematizadora da educação popular em saúde e a enfermagem. *Texto Contexto- Enferm.* 16(2), 315-319.

Carper, B. (1987). Fundamental patterns of knowing in nursing. *Adv Nurs Sci.* 1(1) 13-23.

Carraro, T. E., Kletemberg, D. F. & Gonçalves L.M. (2003). O ensino de metodologia da assistência de enfermagem no Paraná, *Rev. Bras. Enf.* 56(5), 499-501.

Bagnato, M.H.S & Sordi (1998). Subsídios para uma formação profissional crítico-reflexiva na área da saúde: o desafio da virada do século, *Rev. Latino-Am. Enfermagem.* 6(2), 83-88.

Bellato R., Pasti, M.J. & Takeda E. (1997). Algumas reflexões sobre o método funcional no trabalho da Enfermagem, *Rev. Latino-Am. Enfermagem.* 5(1), 75-81.

Cianciarullo, T.I., Gualda, M.R, Melleiro M.M. & Anabuky H. M. (2001). Sistema de assistência de Enfermagem: evolução e tendências, São Paulo: Ícone editora.

Enders B. C.. (1995). O papel do enfermeiro de saúde pública: projeções no ensino, *Rev. Bras. Enf.* 48(3), 251-271.

Esperidião E. & Munari D.B. (2004). Holismo só na teoria: a trama de sentimentos do acadêmico de enfermagem sobre sua formação, *Rev Esc Enferm USP.* 38(3), 332-340.

Gadamer, Hans-Georg.(1993). O mistério da saúde: o cuidado da saúde e a arte da medicina, Lisboa-Portugal: Edições 70.

Geovanini Telma., Machado, Wilian C. A., Moreira A.; Schoeller, S. D. (1995). História da Enfermagem- Versões e Interpretações, Rio de Janeiro: REVINTER.

Habermas, J. (2009). Técnica e Ciência como “Ideologia”, Lisboa-Portugal: Edições 70 Ltda.

Henderson, V.(1973). On nursing care plane and their history. *Nurs Outlook.* 21(6), 378-379.

- Horta, V.A. (1979). Processo de enfermagem. São Paulo: EPU, 1979.
- Leopardi, M. T. (Org). (1999). O Processo de Trabalho em Saúde: Organização e Subjetividade, Florianópolis: Programa de Pós -graduação em Enfermagem/UFSC, Ed. Papa Livros.
- Lima, M.A.D.S.(1994). A formação do enfermeiro e a prática profissional: qual a relação? Rev Gaucha Enf. 15(1/2), 34-40.
- Marx, K. (1975). O Capital: crítica da economia política. Trad. Reginaldo Sant' Anna. 3ª ed. Rio de janeiro: Civilização Brasileira.
- Miranda, K.C.L. & Barroso M.G.T.(2004). A contribuição de Paulo freire à prática e educação crítica em enfermagem, Rev Latino-am Enfermagem. 12(4), 631-635.
- Potter, P. & Perry A.G. (1999). Fundamentos de Enfermagem. Rio de Janeiro: Elsevier Editora Ltda.
- Rosen, G.(1997). Uma história da saúde pública, São Paulo, 2ª edição: UNESP.
- Vidal, Z.C. (1934). O caso de estudo. Annaes de Enfermagem. 5(5), 28-30.
- Sherer Z.A.P, Sherer E.A., & Carvalho A.M.P.(2006). Reflexões sobre o ensino da enfermagem e os primeiros contatos do aluno com a profissão, Rev Latino-Am Enfermagem. 14(2), 285-91.
- Silva, E. A.(2004). Análise sobre a formação do professor de graduação em Enfermagem, São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo- Tese de Doutorado.
- Silva E. A; Romanini A.V. (2014). A formação do profissional da saúde na perspectiva da semiótica, Cadernos de Semiótica Aplicada, 12(2), 103-127.
- Silva A.L. & Ciampone M.L.T. (2003). Um olhar paradigmático sobre a Assistência de Enfermagem - um caminhar para o cuidado complexo, Rev Esc. Enferm USP. 37(4), 13-23.
- Vásquez AS. (1977). Filosofia da práxis. 2a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

A Fraude Académica: minando a qualidade do Ensino Superior

Godwen Veremu¹



Resumo: O presente estudo procurou determinar as razões por de trás da fraude académica nos testes escritos, um fenómeno que parece fora do controlo em muitas instituições de ensino superior em Moçambique. Acreditamos que todas as acções do homem são influenciadas por alguma razão, quer seja boa ou má, sendo assim antes de punir os estudantes por causa da fraude académica, há necessidade de discutir profundamente o assunto. Depois de discutir o problema, possíveis soluções são apresentadas. Neste estudo um total de 200 estudantes e 25 docentes das instituições de ensino superior na Cidade de Chimoio foram os sujeitos da pesquisa. Foram utilizadas entrevistas e questionários como instrumentos de recolha de dados. O estudo revelou que tanto os docentes como os estudantes estão cientes de como a fraude académica afecta a qualidade de ensino, entretanto os estudantes culpam os docentes por estratégias ambíguas de avaliação que são imprevisíveis. O estudo recomenda campanhas frequentes e elusivas de modo a evitar a fraude académica através da criação de centros de integridades nas instituições de ensino superior, onde os docentes e os estudantes podem reunir e discutir o código de conduta no ensino superior, ética na educação e como é que os bons estudantes podem ajudar os seus colegas entender o perigo da fraude académica. Finalmente, é recomendado que seja feita mais uma pesquisa de modo a elucidar aos docentes e estudantes que uma avaliação é um instrumento de medir a qualidade e competência do estudante e não uma punição, assim eliminando a fraude académica.

Palavras chaves: Fraude académica, ética na educação, centros de integridade.

¹ Instituto Superior Politécnico de Manica, Moçambique.

Abstract: This study sought to determine the reasons behind academic cheating in written tests, a phenomenon which seems to be out of control in many higher education institutions in Mozambique. We believe that all human beings' actions are driven by some reasons, whether good or bad, so before punishing students for cheating there is a need to discuss the issue broadly. After discussing the problem, possible ways of overcoming academic cheating are presented. In this study a total of 200 students and 25 lecturers from higher education institutions in Chimoio were used as the research subjects. Interviews and Questionnaires were used as research instruments. The study showed that both lecturers and students are aware of how cheating affects the quality of education, but students blame the lecturers for their ambiguous testing strategies that are unpredictable. The study recommends frequent and elusive campaigns in order to avoid cheating by creating academic integrity centers in schools, where teachers and students can meet to discuss the code of conduct in higher education, ethics in education and how good students can help their fellows to understand the dangers of cheating. Finally, it is recommended that further research be undertaken in order to elucidate to lecturers and students that a test is a quality and competence measuring instrument and not a punishment, hence doing way with academic cheating.

Keyword: Academic cheating, ethics in education, integrity centers.

Introdução

Sempre quando se fala assuntos relacionados ao Ensino Superior, a questão que aparece na mente de muitos é a *qualidade*, e o principal indicador da qualidade do ensino são os resultados que os estudantes conseguem numa avaliação. Avaliamos os estudantes por várias razões – motivação, criar oportunidades de aprendizagem, dar *feedback* (aos estudantes e docentes), para classificar, para medir a melhoria durante o tempo, avaliar a efectividade de uma unidade, e como um mecanismo de **garantia de qualidade**.

É na avaliação que o estudante luta para obter uma nota para passar, e dependendo da forma que ele olha para uma avaliação, cai na malha de fraude académica. Este pequeno artigo tem como objectivo principal discutir o conceito 'Fraude Académica', suas formas e suas motivações. É uma tentativa de contribuir para a

eliminação da fraude académica, um fenómeno que mancha não somente a qualidade de ensino, mas também a ética académica.

Como é impossível falar da fraude académica sem falar do teste, também constitui objectivo deste trabalho contribuir com ideias para ajudar docentes e estudantes a alcançar melhores resultados nos testes escritos, evitando a fraude académica. Existe vários factores que influenciam no fraco aproveitamento pedagógico, e o principal espelho para avaliar as competências e conhecimentos do estudante é um teste, e geralmente o escrito. Em poucos anos de experiência no ensino secundário tanto no ensino superior em Moçambique, tenho observado um comportamento inócuo dos docentes e estudantes perante um teste, tornando-o um instrumento que, em vez de avaliar e posicionar o estudante no seu nível de conhecimento e habilidades, os docentes aplica-o sem a devida análise e com objectivos obscuros, enquanto os estudantes o classificam como um castigo.

Esta artigo é dividido e duas partes, a saber: *A Problemática da Fraude Académica e O Teste Escrito*.

Unidade 1

A Problemática da Fraude Académica

‘Quando os principais tópicos de um jornal ou notícias falam de ensino superior, estão quase sempre relacionados com a avaliação: sobre o pressuposto baixa qualidade, sobre **fraude e plágio**, ou correcção não confiável, etc.’ GIBBS, G. e SIMPSON, C. (2002)

É inconcebível que um estudante do ensino superior dependa de cábula ou plágio para obter uma boa nota no teste ou num outro trabalho científico. Achamos ser um escândalo quando na vitrina de uma faculdade esteja preenchida de deliberações e sanções de fraudes académicas, resultando em reprovações e expulsão de estudantes, que pouco falta para servir o país como profissionais superiores.

Quais são as razões que levam os estudantes a preparar cábula e plagiar trabalhos? Nos anos 70, alguns pesquisadores (SNYDER, 1971; MILLER e PARLET, 1974) fizeram um estudo nalgumas universidades prestigiadas. O que descobriram, inesperadamente, foi

de que o que influenciava muito os estudantes não era a leccionação de aulas, mas sim a avaliação. Conclui-se que até hoje muitos estudantes não se preocupam tanto em adquirir conhecimentos ou em saber, mas sim, em conseguir notas numa avaliação para aprovar. Recordo um estudante meu a dizer, “Docente, um estudante do ensino superior não é obrigado estar na sala de aula, ele pode somente aparecer na sala para fazer teste, mesmo que não assiste as aulas”. Que inteligência! Este dizer do estudante reflecte que a maioria dos estudantes colocam a avaliação em primeiro lugar, e no meu entender fazem tudo por tudo para conseguir uma boa nota sem muitos sacrifícios em detrimento do saber, assim caem na malha de cábula e plágio.

Será que o nosso sistema de avaliação cria condições para que o estudante plagie o trabalho de outros? Ou Cabule? DEREK ROWN-TREE diz que ‘Se quisermos descobrir a verdade de um sistema de educação, temos que reparar primeiro nos seus procedimentos de avaliação’ ROWNTREE, D. (1987:1). Acho que se deparamos com muitas situações de fraude académica numa instituição, temos que parar e pensar onde estamos a falhar (se existe lacunas no sistema de avaliação). Será que sempre é o estudante culpado? Claro, é ele que recebe o castigo, mais não há contraparte nossa como docentes e gestores da educação?

Num estudo que fiz com cerca de 200 estudantes do ensino superior num debate aberto, descobri uma série de razões que levam os estudantes a plagiar ou cabular. Não dou aqui razão aos estudantes, mas creio que as ideias servem para uma reflexão sobre a problemática de fraude académica. Vamos analisar as respostas ao longo deste trabalho.

O que é fraude Académica?

Fraude académica é todo tipo de prática antiética relativa a trabalho académico. O trabalho académico, em sentido lato ou estrito, é resultado de algum dos diversos processos ligados à produção e transmissão de conhecimentos.

Tipos de Fraude Académica.

Martin Dick, Maja Hrabak e os respectivos co-autores sintetizaram os diversos tipos de fraude académica em:

1. Copiar em exames (incluindo, utilizar grelhas de correcção, notas das aulas ou de livros num exame sem consulta; falar com o colega do lado durante o exame; utilizar a máquina de calcular para resolver um problema suposto ser resolvido no papel; olhar para o exame do colega do lado; roubar o exame do gabinete académico);

2. Plágio (que inclui actividades não éticas, e mesmo ilícitas, como copiar directamente da Web, partilhar o trabalho de alguém com outro estudante, apropriar-se de trabalho de outrem sem o referenciar, copiar do manual da disciplina ou do respectivo website, 'roubar' o trabalho de alguém).

3. Má conduta académica (alterar a lista da frequência nas aulas; pedir a um colega para assinar a folha de presenças pela pessoa; submeter um trabalho de outra pessoa como se fosse o do próprio; saber as questões de exame antes do exame ocorrer; utilizar ligações privadas para passar à disciplina; pagar ao examinador para passar no exame). <http://visao.sapo.pt/a-fraude-academica-minando-o-nosso-futuro=f512250#ixzz2z5hMCK1p> visitado em 05.11.2014.

Estudo sobre a fraude académica

Nesta parte desta obra, apresentamos resultados de um estudo feito nalgumas instituições de ensino superior na Província de Manica com estudantes, e com docentes do ISPM, conforme as seguintes questões: *(Os pontos reflectem a frequência de cada resposta, onde um ponto é igual a dez respostas)*. De forma a mostrar as reais respostas dos entrevistados, achamos melhor não interpretar e analisar os dados estatisticamente, mas apresentar exactamente como foram ditas pelos entrevistados.

Quais são os motivos que levam os estudantes a cabular ou plagiar trabalhos?

Estudantes

- Preguiça.....
- Falta de gestão de tempo para preparar as aulas.....
- Não entender a matéria.....
- Elaboração de testes acima de capacidades dos estudantes....
- Fraca memória, não se sentir capaz de ter todas disciplinas na mente....
- Excesso da matéria, pois as disciplinas são muitas.....
- Medo de ter nota negativa....

Docentes

- Não saber que cabular/ plagiar é mau..
- Falta do comportamento ético.
- Não preparar bem para o teste..
- Não prestar atenção durante as aulas.
- Sentir se não capaz de responder bem as questões.
- Cabular/ copiar por hábito..

De que forma o docente contribui ou cria condições para a fraude académica?

Estudantes

- Quer resposta tal como vem no slide/apontamentos.....
- Quando falta muito nas aulas, e deixa tudo para o fim dando muita matéria....
- Não dar bem aula.....
- Não cria nenhuma condição, *só que na guerra não se deixa arma!*.
- Não controlar bem o teste....
- Sobrecarregar muito os estudantes, parece que é único docente a leccionar....
- Falta de trabalho prático..
- Quando o docente aparece nervoso na sala...
- Elaboram testes difíceis (matéria que não deu) para corromper os estudantes, para ser procurado.....

Docentes

- Sim. Quando elaborar questões não claras..
- Sim. Quando exigir as respostas tal como vem nos apontamentos ou nos slides..
- Sim. Quanto aplica o mesmo teste a todas turmas no tempo diferente, ou aplicar o mesmo teste do ano anterior..
- Sim. Quanto elabora teste muito difícil acima do nível dos estudantes.

Será que o sistema de avaliação favorece os estudantes a cabular ou plagiar trabalhos? Justifique.

- Sim. Quer resposta tal como vem no slide/apontamentos....
- Não. Porque centra-se no saber fazer...
- Não. Por causa de mau desempenho de docente..
- Não. Porque os docentes são rigorosos no tempo de avaliação.

Qual é o sentimento do docente perante uma fraude académica?

- Muita dor.
- Vergonha.
- Desvalorizado.
- Indignação.

Como se lida com a fraude académica dentro e fora da sala de aula?

- Tolerância zero..
- Punir os fraudulentos..
- Sensibilizar os estudantes.

Como pode se estancar a fraude académica nas IES?

Estudantes

- Cumprir o Regulamento Académico - Pedagógico ou de Avaliação.....
- Docentes devem dar bem as aulas.....

- Vigiar bem os testes, não deixar outros docentes a vigiar teste que não é disciplina deles, permitindo os outros a aprender cabular....
- Reduzindo a matéria e dando estudantes tempo de praticar através de mini teste ou pré-teste (muitos exercícios antes de teste)....
- Palestrar de sensibilização....
- Usando câmara..
- Considerar outras respostas dos estudantes, fora daquilo que aparece nos apontamentos.....
- *Não se pode estancar porque nunca vai acabar!*
- Colaboração entre docentes e estudantes....
- Tomar medida simples, se repetir tomar medidas severas.....

Docentes

- Palestras de sensibilização e ampla divulgação do regulamento..
- Punir severamente os fraudulentos..

Ao analisar as respostas acima, tanto dos estudantes como dos docentes, conclui-se que todos percebemos o mal que a fraude académica traz na qualidade. Entretanto deixamos muitas lacunas no processo de avaliação no seu todo: na divulgação dos regulamentos de avaliação, ao dar a aula, na preparação para o teste, na realização do teste e na correcção. Na Unidade a seguir, iremos dar alguns passos que poderão ajudar responder as questões levantadas durante o inquérito, de modo a prevenir que a fraude académica aconteça.

Dicas para descobrir e prevenir casos de fraude académica na sala e fora da sala de aula.

As cábulas na escola e o plágio aumentaram drasticamente com a luta dos alunos para responder às expectativas e demandas do sistema educacional. Além disso, as novas tecnologias ajudam

os alunos a colarem melhor do que antes. Os efeitos da cábula e do plágio reflectem-se nos alunos e na sociedade e este espaço mostrará ao docente como prevenir e descobrir a desonestidade académica.

Antes da prova

- Lembre-se de avisar aos alunos sobre sua expectativa em relação a fraude académica, assim eles saberão o que é considerado cábula. Se acontecer, seja firme com as consequências.
- Proteja seus espaços físicos e digitais.
- Não permita que os alunos entrem na sua sala quando você não estiver lá.
- Tranque seus armários e gavetas para evitar que os alunos procurem as provas e fique de olho nesse tipo de comportamento quando estiver em sala também.
- Crie e memorize senhas complexas para o computador. Não anote essas informações em nenhum lugar.
- Pense em técnicas como duas versões (variantes) de provas em fileiras intercaladas.
- Uma alternativa é colocar números diferentes nas provas mesmo que seja somente uma versão. No entanto, é melhor não abusar dessa tática, pois os alunos poderão perceber.
- Se perceber que um aluno perguntou para o outro antes da prova: “Você estudou para a prova?” e ele respondeu que sim, pode ser que o primeiro tente colar dele. Caso sentem-se próximos e o aluno conseguir enxergar o teste do outro, preste muita atenção nele.
- Certifique-se de que os alunos usem seus próprios materiais para limitar a interacção durante a prova. Será ainda melhor se você fornecer os materiais para eles.
- Quando possível, crie suas próprias provas. Assim, será mais difícil para que os alunos encontrem as respostas na internet.

Durante a prova:

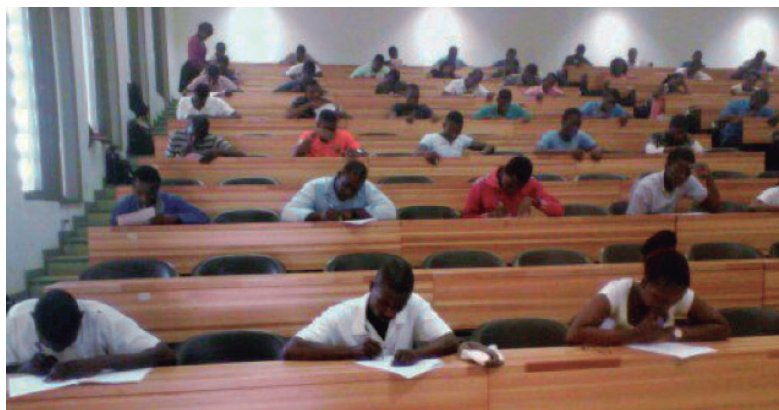
- Esteja sempre no controle de sua sala. Ficar atento à sala é a melhor forma de pegar os alunos colando e evitar que a cábula aconteça, em primeiro lugar.
- Cumprimente os alunos quando entrarem na sala. Olhe em suas mãos/braços para ter certeza de que não estão com cábula.
- Organize o ambiente para a prova. Se possível, deixe espaço entre os alunos para evitar as cábulas e certifique-se de que os alunos guardaram as mochilas, livros ou celulares debaixo das cadeiras ou afrente da sala. Observa as duas fotos tiradas durante a realização de uma prova:

Imagem 1 – Realização de teste (separação de duas cadeiras, e uma fila entre estudantes)



Fonte: Autor (11.2014)

Imagem 2 – Realização de teste (separação de um cadeira, e uma fila entre estudantes)



Fonte: Autor (11.2014)

É mais fácil estudantes compartilhar informações na imagem 2 por causa do espaços que os separa. Entretanto, na imagem 1, é praticamente impossível compartilhar informações. Recomenda-se separar os estudantes entre os espaços maiores possíveis para evitar casos de troca de informações. Com uma turma de muitos estudantes, vale a pena dividir é grupos ou números que possa controlar facilmente. Lembrar sempre que os estudantes aproveitam qualquer ambiente na sala de aulas para trocar informações durante a prova.

- Não tire os olhos dos alunos enquanto estiverem trabalhando. Eles podem fingir que estão olhando para o teto tentando lembrar-se da resposta, mas, na verdade, estão tentando olhar para a prova do colega.
- Veja os aparelhos electrónicos ou materiais que os alunos estão usando. Uma régua, um dicionário ou um CD player podem parecer inocentes, mas podem estar ajudando na cábula.
- Sempre ande pela sala em vez de sentar-se à mesa para dificultar que os alunos escondam lembretes na roupa ou nas carteiras.

- Os alunos tendem a cabular menos com os colegas quando percebem que o professor está por perto.
- Não permita que os alunos saiam da sala até que tenham terminado a prova. Eles podem procurar as respostas em seus aparelhos electrónicos se saírem da sala ou consultarem outros alunos.
- Em caso de emergência, peça para os alunos esvaziarem os bolsos para que não levem nenhum aparelho electrónico.
- Tire provas dos alunos se eles precisarem usar o banheiro ou beber água.
- Perceba os sinais dos alunos. Se perceber que um aluno está tossindo constantemente, batendo o pé ou cochichando, ele pode estar cabulando.
- Não suspeite imediatamente de nenhuma pessoa. Alguns alunos podem estar nervosos e agitados e outros podem precisar olhar para sua volta para organizar seus pensamentos.
- Certifique-se de ensinar a seus alunos o que é o plágio logo no início do ano.
- Converse com os responsáveis da escola antes de punir os alunos. Você poderá sofrer sanções legais.

Depois da prova

- Compare as respostas dos alunos. Se as pessoas que sentam-se próximas tiverem as mesmas respostas erradas, podem ter colado. No entanto, isso não é garantido e deve ser considerado somente quando ocorrer muitas vezes ou quando as pessoas tiverem um comportamento suspeito.
- Quando os alunos fizerem algum tipo de prova em casa, crie uma pergunta que não esteja relacionada ao material ou que não tenha uma resposta certa. Quando corrigir os testes, compare as respostas para descobrir quem cabulou.
- Conheça o estilo de escrita de seus alunos. Como professor, você conseguirá reconhecer.

- Confie em seu instinto quando ler o trabalho de um aluno. Se algo não parecer autêntico, provavelmente não é.

A unidade a seguir fala do *teste*, e apresenta algumas orientações que poderão contribuir para entender que o teste é um instrumento para avaliar conhecimentos e competências, e não para castigar estudantes. É na forma que cada estudante olha no teste que lhe condiciona a cabular ou não cabular. Acreditamos é a tarefa do docente de mostrar ao estudante que o teste nunca é destinado a punir o estudante.

Unidade 2

O Teste

O que é um teste?

Teste é um conjunto de questões que avalia conhecimentos e habilidades em raciocínios lógico, quantitativa e analítico. Há várias nomenclaturas de teste, e os mais vulgares são *prova*, *avaliação*, e *exame*.

Engraçadamente, ao longo dos tempos, o teste tem recebido várias nomenclaturas tanto dos docentes como dos estudantes por causa das formas, da matéria, do tamanho, e dos objectivos de cada teste. Já ouvi muitos a dizer, ‘Amanha teremos uma *bomba* de Inglês!’ ou ‘Prepare-se, estou preparar uma *encomenda* bem grande para vocês’ ou ‘Ali vamos ver *fogo*, aquele docente não brinca!’ ou basta um docente avisar o teste, o estudante diz ‘Estou *morto*!’ ou os estudantes dizem, ‘vamos deparar com um *bicho-de-sete-cabeças*!’ Estes nomes dão para entender que o teste é uma coisa que não agrada ninguém.

Em condições normais, o estudante deveria gostar de fazer um teste. Ela própria precisa de saber como esta desenvolver os seus conhecimentos, mas da forma que geralmente é tratado o teste, dá muito receio. Acontece que alguns testes são tendenciosos, avaliam

o que não deve avaliar. Segundo BROWN, RACE, e SMITH (1996), uma avaliação deve ser válida, isto é, tem de avaliar aquilo que realmente deve medir. Por outras palavras, o teste não deve ser do belo prazer do docente. Qualquer avaliação deve, em primeiro lugar, ter em conta os objectivos do programa/plano temático que guiaram o processo de ensino e aprendizagem. Em segundo lugar, a avaliação deve respeitar os conteúdos ou as actividades previstas no programa. Um teste nunca deve ser um instrumento para punir estudante, mas sim, para avaliar o que realmente deve avaliar.

Existe vários tipos de avaliações, mas vou-me concentrar nesta obra numa avaliação sumativa, do fim do trimestre, semestre, bloco, ou modulo e o exame.

Pré-teste

Antes da realização de um teste, o docente é aconselhado a dar um mini teste ou pré-teste. O objectivo deste mini teste é de familiarizar os estudantes das formas das questões. Nesta ordem de ideia, minimizamos o contínuo levantamento de dúvidas durante a realização do teste principal. Há questões que os estudantes vêm pela primeira vez no teste, que durante as aulas nunca foram colocadas. Nisto, o estudante leva muito tempo para entender a pergunta e depois a responder. O tempo conta num teste, razão pela qual alguns estudantes não termina o teste a procura de entender a pergunta. A vez depois do teste, o estudante descobre que a pergunta era acessível, só que a forma que foi colocada era confusa. Não digo aqui que não se pode dar questões que precisam uma reflexão complexa ou profunda, mas sim, a forma de perguntas deve ser de conhecimento do estudante.

Em outros dizeres, preferivelmente usa-se a palavra 'exigente' em vez de 'difícil'. Na sua enumeração de princípios de uma avaliação (teste), BROWN, RACE e SMITH (1996), defendem que uma avaliação deve ser exigente (não difícil). "Os processos da avaliação não devem ser demasiado facilitadores, e é impossível assegurar qualidade se os alunos não forem submetidos a um alto nível de exigência. Isto não significa que o sistema de avaliação apenas vá permitir que todos tenham a possibilidade de alcançar sucesso, desde que realmente aprendam e trabalhe a sério", BROWN, RACE e SMITH (1996).

Já ouviu um docente a dizer, ‘No meu teste ninguém tira dez (10) valores’? O que realmente quer dizer? Aqui está claro que mesmo se elabora um teste de quase os conteúdos leccionados, vai fazer de tudo procurar uma linguagem e formas de perguntas para que os estudantes não possam entender. Um teste EXIGENTE ou DIFÍCIL?

Na sua explanação sobre tarefas ou exercícios para estudantes, o SCRIVENER (1994) diz, *“As with many other tasks we want to get the level of challenge right, to make the tasks difficult but achievable”*. Como em outras tarefas, queremos atingir o nível certo de dificuldade, tornar as tarefas difíceis mas acessíveis.

Sim, as questões podem ter um alto nível de exigência, mas devem ser acessíveis. A linguagem habitual aos estudantes ajuda tornar as questões acessíveis.

Por exemplo, veja como são colocadas as seguintes questões:

- a. Define a contabilidade.
- b. O que é contabilidade?
- c. A contabilidade é

Todos os homens são iguais.

- a. Elucida a afirmação.
- b. Explica a afirmação.
- c. Troca em quinhentas a afirmação.

As questões acima questionam a mesma coisa e tem a mesma resposta. O que pode acontecer é que durante as aulas o docente sempre usou a expressão ‘Define’ e no teste diz ‘O que é?’ ou ‘explica’ e nunca fala de ‘elucida’ por exemplo. Durante o teste, é lógico que o estudante, mesmo sabendo da resposta, fica confuso em entender a nova expressão que depara pela primeira vez. O pré-teste sério ajuda ultrapassar esta dificuldade.

BROWN, RACE e SMITH (1996) defendem que uma avaliação deve ser oportuna. Um pré-teste cria condições para que o teste principal seja oportuno. Eles dizem, “a avaliação que tem lugar apenas no final de um período de aprendizagem não se presta muito a servir

de *feedback* para os alunos, além de que pode levar à síndrome da ‘morte súbita’, isto é, os alunos não tem hipóteses de praticar antes de chegar ao final e passarem ou reprovar. Mesmo nos casos em que só no fim da aprendizagem é feita uma avaliação formal, deveria ser dada aos estudantes a oportunidade de praticarem e ter acesso à apreciação crítica do trabalho que vão fazendo”.

Muitas instruções aparecem no teste, e é muito bom que os estudantes conheçam estas instruções ou orientações de forma habitual. O docente pode usar constantemente expressões que vai colocar no teste. É importante que o estudante saiba o que deve fazer. São expressões como: sublinha, escolha, uso de rascunho, paráfrase, resume, e em particular nos testes de Inglês estas palavras precisam ser do conhecimento do aluno, para evitar que durante o teste o estudante diga ‘*Não estou entender o que devo fazer*’ ou ‘*O que quer dizer ‘underline’, ‘match’, ‘circle’, ‘find the opposite of’, or ‘summarise’?*’. Se estas expressões aparecerem num mini teste, tenho a certeza que durante o teste principal, não haverá estudantes a não saber o que fazer.

O mini teste ajuda o docente em saber quanto tempo os estudantes precisam para realização de um teste. Uma experiência prática mostrou-me que é possível calcular junto com os estudantes o tempo possível de realizar um teste a partir do mini teste ou pré-teste. Pode-se colocar o pré-teste no quadro, ou distribuí-lo no teste, e resolvam junto com os estudantes controlando o tempo que vão levar. Na base deste tempo, pode-se multiplicar o tempo por dois, ou se é um teste mais teórico pode-se acrescentar mais quinze minutos.

No primeiro pensamento, se levam 30 minutos a resolver uma conta, pode-se dar 60 minutos aos estudantes resolver uma conta do mesmo género. No segundo, se levam 30 minutos responder questões teóricas, pode-se dar aos estudantes 45 minutos para resolver questões da mesma natureza. É um exercício compensador, dependendo da prontidão do docente e colaboração dos estudantes.

Lamentavelmente, existem docentes que alegam com maus resultados dos testes, sentem-se mais importantes e respeitados. Ao contrário, torna-se inimigos dos estudantes em vez de ser amigos educadores. Caro docente, se é que gosta de bons resultados, tente por estas ideias em prática. O pré-teste não custa nada, mas vale muito! Um factor negativo que as vezes limitam docentes em dar

pré-testes é a correcção. Simples, é só os estudantes trocarem os testes e com a orientação do docente fazer a correcção. Contudo o docente deve explicar que a correcção será justa, e não é essencialmente para colocar a nota na caderneta oficial, mas sim as notas serve para controlar o desenvolvimento académico de cada estudante.

Na turma onde experimentei dar pré-testes ou mini testes, os estudantes até pediam fazerem os testes se por acaso eu falhar. Isto é que se deve esperar, o estudante deve gostar de testar e aprovar os seus conhecimentos!

A realização do Teste

Depois do pré-teste ou mini teste, a realização do teste deve ser uma festa. Que bom seria se os estudantes dissessem, 'Hoje temos uma *festa!*' em vez de dizer, 'Vamos receber uma *bomba* hoje!'

Orientações, regras e período

Um dos factores essenciais na realização de um teste é a orientação prévia do docente. Já imaginou como é irritante dar orientações durante a realização de um teste? É importante considerar qualquer teste como considera-se um exame final, onde o estudante recebe orientações 30 minutos antes do teste. Claro que nos outros testes não podemos dar 30 minutos antes do teste, mas uns 5 minutos de dar orientações chaves antes do início do teste são relevantes. Muitos docentes acham que tem dado estas orientações de forma correcta, mas pense um pouco mais, e lembra quantas vezes ficou irritado por ver os estudantes a fazer muitas perguntas durante o teste. Isto é um sinal de que as orientações não foram bem dadas.

Já uma vez estabeleceu regras a seguir durante a realização de testes? Aprendi que durante a apresentação do docente-estudante, é gratificante estabelecer regras de conduta como também regras ao realizar os testes. Vamos ver na próxima unidade como é que estas regras ajudam em evitar espaços para fraudes académicas. Algumas orientações são:

- Prepara o material necessário para o teste antes de sentar para escrever: esferográfica, lápis, borracha, etc. Não pode levantar procurar qualquer material na pasta.
- É expressamente proibido troca de informações, olhar teste do colega, ou facilitar o colega a ler as respostas, tornando cúmplice a *crime* académico. 'Esconda o teu teste!'
- Perceba que o teste é para avaliar os seus conhecimentos, e não para castigar, não engane o docente com conhecimentos que não são seus.
- A quem é encontrado a praticar qualquer fraude, é registado o seu nome no registo particular do docente e segue-se outros procedimentos institucionais.
- Somente é admitido sair da sala de aulas depois do término do teste, salvo situações devidamente explicadas.
- Em casos de teste teórico sem necessidade de cálculos, não pode usar rascunho!
- Desligue o telefone durante o teste. (não no silêncio!)

Estas regras tornam mais críticas se forem dadas no momento da realização do teste, mas tornam mais leves e do consenso comum se forem dadas no início das aulas.

Em todas instituições existe regulamentos de avaliação. A questão é 'De que forma os docentes divulgam este regulamente? Será que é a tarefa somente das Direcções da Instituições de Ensino? Ou de cada docente?'

O nº 3 do Artigo 8 do Regulamento Geral da Universidade Católica de Moçambique - UCM, está claro que 'O estudante envolvido na tentativa de fraude, durante um teste, trabalho, ou qualquer outra avaliação, reprova automaticamente a esse módulo ou disciplina, além de ficar sujeito às demais sanções previstas no Regulamento Disciplinar, em vigor na UCM' (GUIA DA UCM – 2012). Quase e mesma informação encontra-se no Regulamento Académico – Pedagógico do ISPM, no Artigo 41, número 1, 'A ocorrência dos actos descritos no artigo *anterior* e de acordo com a sua gravidade e efeitos e prejuízos causados na comunidade académica e na instituição como tal, independentemente

do procedimento criminal correspondente, conduzem à aplicação das seguintes sanções: c) Exclusão ou reprovação da disciplina em causa e sem direito a exame de recorrência; d) Exclusão ou reprovação da disciplina em causa e sem direito a exame de recorrência acrescida de anulação de inscrição nas restantes disciplinas; e) Interdição de inscrição no semestre subsequente;’ De referir que neste mesmo Regulamento, o artigo anterior, que é Artigo 40, número 2, considera, entre outras, infracções académico – pedagógico os seguintes comportamentos: b) O plágio e qualquer acto tentativa de utilização, obtenção, cedência ou transmissão de informações, opiniões ou dados, pelo próprio ou por intermédio ou terceira pessoa, através de livros, cábulas e outros meios, realizado por escrito, orais, gestuais ou por outras antes ou durante a realização de provas de avaliação; c) O suborno de docentes ou de funcionários do ISPM, visando, nomeadamente adulterar ou viciar normas, regras ou procedimentos estabelecidos pelo ISPM, obter elementos de provas de avaliação e/ou nas pautas publicadas ou com o fim de obter qualquer outra vantagem académico – pedagógica’.

Que tal cada docente divulgar estas informações como se fosse ele mesmo a regulamentar, e não somente como transmissor da regra da instituição. O docente poderá ver que será fácil controlar a turma durante a realização do teste se previamente divulgar estas regras.

O tempo ou a duração do teste precisa ser claro antes do início do teste, e identificada na folha de perguntas. Isto acontece geralmente, mas frequentemente os estudantes assustam quanto o docente dizer, *‘Falta 10 ou 5 minutos para terminar o teste’*. Há uma razão plausível. Qualquer pessoa concentrada numa actividade que exige esforços cognitivos dificilmente controla um tempo. Mesmo que os estudantes tenham relógios, não são capazes de controlar os minutos. Aqui propõe-se um método de facilitar os estudantes. Num teste de 90 minutos, escreva no quadro o tempo de início e de terminar o teste, com intervalos de 15 minutos, como a demonstração seguinte:

- 8:00 – Início
- 8:15
- 8:30
- 8:45

- 9:00
- 9:15
- 9:30 – Fim

Com estas horas bem visível no quadro branco, risca a cada tempo que passa até terminar o teste. O docente não precisa falar nada, basta riscar os tempos os estudantes prestam atenção e controlam os minutos a faltar. Esta prática mostra a organização do docente e ajuda bastante os estudantes. Tudo isto na tentativa de criar um ambiente favorável ao avaliar estudantes de modo a obter melhores resultados, livre de fraude académica.

Conclusão

Muitas teorias e boas práticas sobre avaliações já foram discutidas e publicadas pelos peritos da educação a nível mundial. No entanto, quero concluir dizendo que há muito poucos docentes que aplicam devidamente na sala de aulas as metodologias, a didáctica e as ideologias que aprendem nas formações, e assim nota-se frequentemente maus resultados nos testes.

Dada a sua importância para o futuro político e económico de uma nação, espera-se que o sector da educação seja um sector particularmente ‘justo’ e ético. Não obstante, como sublinharam Meier e Griffin (2005) no seu livro *Stealing the Future: Corruption in the Classroom*, a corrupção na Escola é relativamente comum, originando uma educação de fraca qualidade e indo contra um dos principais objectivos da Educação: produzir cidadãos que respeitem a lei e os direitos humanos.

A evidência recolhida pelos diversos estudos nesta área indicia que diminuir a fraude académica não passa apenas por um conjunto de políticas ao nível do ensino ou da escola, mas de atitudes e comportamentos transversais a toda uma sociedade.

Neste contexto, o tema da fraude académica assume particular relevância, sendo diversos os estudiosos e organizações de ensino superior que se têm preocupado em aferir e divulgar o fenómeno. Recomenda-se efectuar frequentes e elucidativas campanhas de sensibilização e prevenção da fraude académica nas instituições de ensino superior, criando ‘centros’ de integridade académica. É nestes centros ou comissões onde

discute-se códigos de honra, políticas destinadas a promover a ética na educação e práticas éticas. O envolvimento de estudantes com boa reputação e melhor aproveitamento pedagógico nestas comissões poderá ajudar avergoar e minimizar casos de fraude académica.

Esta obra foi mais uma tentativa entre muitas para orientar de forma direita e prática como obter melhores resultados nos testes, e inculcar nos estudantes o mal que a fraude académica traz na qualidade do ensino. Sem dúvida, este é um trabalho inacabado, e deixa um espaço para mais ideias de forma a garantir a melhor qualidade do ensino.

Referência Bibliográficas

Brown, S. Race, P. e Smith, B. (1996) 500 Tips on Assessment, London, Kogan Page.

Dick, M. e Hrabak, M. s/d. Tipos de Fraude Académica, Disponível em <http://visao.sapo.pt/a-fraude-academica-minando-o-nssofuturo=f512250#ixz z2z5jjBrVc>

Gibbs, G. e Simpson, C. (2002) Does your assessment support your students' learning? Disponível em [www.http://isis.ku.dk/kurser/blob.aspx?feltid=157744](http://isis.ku.dk/kurser/blob.aspx?feltid=157744)

GUIA DA Universidade Católica de Moçambique, 2012.

Meier, B. e Griffin, M. (2005) Stealing the Future – Corruption in the classroom, Transparency International, Berlin, Germany.

Miller, C. M. I, e Parlett, M. (1974) Up to the mark: A study of the examination game. Guildford: Society for Research into Higher Education.

Regulamento Académico - Pedagógico, (2008) Instituto Superior Politécnico de Manica.

ROWNTREE, D. (1987) apud GIBBS, G. e SIMPSON, C. (2002) Does your assessment support your students' learning? Disponível em [www.http://isis.ku.dk/kurser/blob.aspx?feltid=157744](http://isis.ku.dk/kurser/blob.aspx?feltid=157744)

Scrivener, J. (1994) Learning Teaching, Macmillan, Heinemann.

Snyder, B. R. (1971) The hidden Curriculum, Cambridge, MA: MITPress.

Qualidade do ensino superior em países periféricos diante dos apelos da globalização - o caso da República de Angola

Juliana Lando Canga¹
Alfredo Gabriel Buza²



Resumo: A comunicação objectiva apresentar as vias para a qualidade do ensino superior em Angola, diante dos apelos da globalização. A metodologia foi a pesquisa bibliográfica, a análise do discurso e a observação. Foram identificados alguns eixos para análise, a saber: a auto-gestão humana e a gestão de recursos humanos, administrativa, financeira e patrimonial; Qualificação dos docentes e trabalhadores não docentes; Perfil de entrada dos discentes; Ensino, investigação e extensão. A questão da qualidade do ensino superior é uma preocupação de todos, começando pelo Chefe do Executivo, quando no seu discurso de investidura como Presidente eleito da República de Angola, afirmara: “Começámos por investir para aumentar a quantidade e agora impõe-se que haja mais investimento para melhorar a qualidade do ensino que é prestado nas nossas escolas e universidades”. Um ano depois no discurso sobre o estado da Nação afirmara: “A grande prioridade a este nível terá de ser também uma clara melhoria da qualidade do ensino ministrado e que o mesmo responda às necessidades do país, conforme previsto no Plano Nacional de Formação de Quadros”. Concluiu-se que a qualidade precisa ser vista de forma multifacetada, enquadrando o conceito ao contexto, evitando-se a excessiva análise de meras estatísticas. O ensino superior deve transpor o copiar colar e pautar pela clareza e rigor

1 E-mail: <julianacanga@gmail.com>. Instituto Superior de Serviço Social - ISSS.

2 E-mail: <buzaalfredo@yahoo.com.br>. Universidade 11 de Novembro – UON.

visando a qualidade de ensino. É preciso que as normas sejam produzidas e cumpridas, sem excluir algumas das conquistas e missões da academia, o direito de criar, pensar, debater e de produzir conhecimento. É preciso que as formulas e receitas não sejam importadas em nome da globalização, sem que sejam analisadas com precisão, quanto ao efeito e o impacto da novidade no contexto angolano.

Palavras-chave: Qualidade; Ensino Superior; Globalização;

Abstract: Objective communication, presents the way for the quality of higher education in Angola in accordance to the appeals of globalization. In this study three research methodologies have been employed, namely: bibliographical research, discourse analysis and observation methods. Similarly, we have identified the following assumptions of analysis: Self human management, human resources management, administrative management, financial management and patrimonial management; Teacher and non teacher's employee's qualification. During his speech as new re-elected President of the Republic of Angola, the head of the government has affirmed that "We need to start investing in education in order to increase a better quality of teaching in our schools and Universities. A year later, while addressing the speech of nation, the head of the government has underlined that; "The great priority of the government at this level has to be to assist better quality of education addressed in the Country in order to respond the need listed in The National Policy Training Program". From that, it has been concluded that the quality of education has to be seen in multiple sense by addressing the concept of higher education in its real context, and avoiding in this sense simple statistic analysis. We need to overcome the approach of copy past in higher education, and introduce severity on education concept. Finally, It is necessary to produce policies that can be accomplish without excluding any award and the real role of the academy, such as: the right of creating, thinking, and producing knowledge.

Key words: Quality; Higher Education; Globalization.

Introdução

Os debates em torno da qualidade do ensino superior têm tomado longos tempos e intensas discussões em círculos académicos e não académicos. Os olhares, quando se voltam para o ensino superior através

da universidade ou institutos de ensino superior, acenam tendências de que o ensino superior entre os vários mundos vem perdendo os objetivos principais da sua existência, se concentrando na reprodução de conhecimento, prestação de bens e serviços para a manutenção das economias e a oferta de uma formação virada para o emprego.

De um lado, observa-se que, nos países periféricos, como o caso de Angola, observa-se claramente os sinais da modernidade e também as evidências da sua descontinuidade, através da desestruturação social, política, económica e cultural, consequências da exploração colonial, colonização e guerra civil um processo de aproximadamente cinco séculos e três décadas, perpetuando as assimetrias regionais ou locais.

Enquanto a Europa vivia o processo de modernização saindo do tradicional para uma sociedade industrial capitalista, os países periféricos, dentre os quais Angola, viviam e vivenciavam o jugo colonial onde a maioria do conhecimento local, a organização social, política e cultural era aniquilado e não substituído por outro.

Depois do período colonial e 27 de guerra civil, apesar dos 13 anos de paz, as marcas e as evidências do conflito armado são percebíveis, apesar da mobilização de esforços pelas estruturas do Estado e das diferentes organizações da sociedade civil, não-governamentais, incluindo as igrejas, para a diminuição destes abismos entre dois mundos do mesmo contexto geográfico quer seja nacional, provincial ou municipal.

Por outro lado nos países onde a modernidade se concretizou através da civilização dos bárbaros, do surgimento do capitalismo industrial, do refinamento das tecnologias, da automação nas instituições de modo geral, da igualdade de oportunidades entre homens e mulheres, com a forte presença da globalização, vivem as consequências da modernidade, manifestadas através da crise de identidade ou seja do “eu”, do egocentrismo, do desemprego em massa, das questões ambientais, das ameaças de guerras, da insegurança, da falta da privacidade, entre outras consequências, constituindo assim a sociedade de risco e de incerta como muitos pensadores o sintetizam, entre eles, GIDDENS (1991; 2002) e PRIGOGINE (1996) entre outros.

Diante do marasmo em que a civilização se encontra, olha-se para o ensino superior como sendo o “salva vidas” do planeta para a

manutenção da espécie na terra, tendo como o ponto de convergência a qualidade do ensino superior como instrumento primordial para a formação de Recursos Humanos capacitados e com habilidades para dar respostas e encontrar soluções aos problemas que ameaçam a sociedade.

O Objectivo da presente comunicação é apresentar quais as vias para se buscar a qualidade do ensino superior em países como Angola, considerando os apelos crescentes e cada vez mais intensos da globalização.

É importante entender que a globalização neste contexto não é vista como um acto, como um ponto final. Mais, como um processo, algo dinâmico, que altera em função do contexto, mais que move-se em direcção a integração. Logo, globalização é aqui considerada como um processo de integração, envolvendo povos e nações, culturas e tradições, religiões e crenças, economias, mercados, moedas, aspectos sociais e políticos ao ponto de colocar em análise o próprio conceito de soberania.

Para este estudo utilizou-se como metodologia de investigação a pesquisa bibliográfica, a análise do discurso e a observação. A primeira foi decorrente da avaliação através da leitura de vários textos que abordam sobre o ensino superior, quer no contexto mundial como angolano, incluindo aqui a legislação que vêm sendo produzida e utilizada. Inclui neste cenário também a literatura existente sobre a qualidade do ensino superior, uma discussão que hoje preocupa muitos países.

A segunda metodologia, relacionada com a análise do discurso, foi usada através uma apreciação dos diferentes pronunciamentos dos titulares de funções de Estado e do Executivo, dos Departamentos Ministeriais e não só, sobre esta matéria nos mais diversos eventos e ocasiões. Destaca-se aqui, o Discurso proferido na Cerimónia de Tomada de Posse, e sobre o estado da Nação, proferidos pelo Presidente da República.

Finalmente a terceira metodologia, consistiu na observação através da identificação da Praxis dos diferentes autores ligados ao subsistema do ensino superior.

Para o efeito foram definidos alguns eixos para análise a saber: a auto-gestão humana e a gestão de recursos humanos, administrativa, financeira e patrimonial; Qualificação dos docentes e trabalhadores não docentes; Perfil de entrada dos discentes; Ensino, investigação e extensão.

Contexto nacional e a fertilidade para os apelos da globalização

O Redimensionamento da então única Universidade pública em Angola - UAN e o surgimento das universidades privadas brindou aos angolanos maior acesso ao ensino superior. Isto foi e é visível quer do ponto de vista quantitativo, pelo aumento do número de instituições, das infra-estruturas e da população universitária, quer de docentes, trabalhadores não docentes e discentes. Do ponto de vista político e social, como resposta a demanda da sociedade pode-se afirmar sem medo de errar, que a solução e as vias escolhidas foram as melhores, ótimas.

A questão porém que se coloca chama-se qualidade do ensino superior. O conceito de qualidade é variável, discutível, dependendo do contexto, dos fundamentos e dos objectivos que se desejam alcançar. Por isto, muitos o têm como um conceito polissémico, de muitos significados. Falar de qualidade do ensino superior implica observar que nele estão implícitos aspectos subjectivos que se objectivam no saber ser, saber fazer e no saber estar, como vectores da qualidade de ensino superior.

No contexto de Angola, falar da qualidade do ensino superior sugere dois aspectos para a maioria dos observadores. A primeira é a existência das instituições de ensino superior com condições infra-estruturais existentes nos países onde podem ser identificadas instituições centenárias. É ter recursos humanos, com destaque para os docentes, com formação pós-graduada.

Os dois aspectos apontados abrem espaço para um contexto fértil a partir do qual, surgem vários apelos de cooperação e intercâmbio, na base da integração global, com propostas das diversas, tendo como bandeira a intenção de uma cooperação que possa alavancar o ensino superior e oferecer à ele a qualidade que se deseja.

Todavia, analisando perfeitamente este leque de propostas sob a cobertura da globalização e integração, percebe-se que no âmbito das infra-estruturas, muitas das propostas não obedecem os aspectos locais, quer do ponto de vista arquitectónico, como da sustentabilidade ambiental. Reproduz-se estruturas que são totalmente dependentes de recursos energéticos, como que não se trata-se de uma região tropical.

Do ponto de vista da formação Pós-graduada, oferece-se uma gama de programas com uma quantidade de estudantes, não tendo em conta as restrições no número de orientadores, a selecção dos candidatos não leva em consideração as linhas de investigação. Observa-se uma reprodução da graduação do ponto de vista quantitativo ao nível de pós-graduação que deveria ser uma formação realmente avançada e de excelência.

É diante deste cenário que enquadra-se a análise da qualidade do ensino superior em Angola, como um país periférico que bate-se diante dos apelos da globalização.

Esta preocupação não advém apenas do interesse dos estudiosos, mais como dito, faz parte do olhar de quem tem a responsabilidade de definir e conduzir a política do país. Pontos de destaques são o facto de ter sido criada uma Unidade Técnica para a Gestão do Plano Nacional de Formação de Quadros, que serve de órgãos executivo para uma Comissão Multiministerial, para além de serem constituídas outras Comissões Interministeriais para estudar aspectos relacionados com a Qualidade da Educação e dos Processo de Ensino-aprendizagem, para elaboração do Plano Nacional para o Desenvolvimento da Educação, para além de estar em marcha a revisão da Lei de Bases do Sistema da Educação e de um Pacote Legislativo para Regular o Subsistema do Ensino Superior.

Qualidade do ensino superior nos países periféricos – O caso de Angola

Nesta comunicação deseja-se de forma clara distinguir o aspecto qualidade através de alguns eixos necessários para atender a exigência da sociedade, pois que é de lá que surge a demanda, e também os questionamentos sobre a qualidade de ensino superior. Os eixos são: Auto-gestão humana e a gestão de recursos humanos, administrativos, financeiros e patrimoniais; Qualificação dos docentes e trabalhadores não docentes; Perfil de entrada dos discentes; Ensino, investigação e extensão.

Provavelmente para algumas pessoas, a presente comunicação seja algo distante da realidade do país. Todavia, analisando o discurso proferido pelo Presidente José Eduardo dos Santos, a quando da sua

investidura de posse como Presidente eleito da República de Angola, pode-se ler: *“Começámos por investir para aumentar a quantidade e agora impõe-se que haja mais investimento para melhorar a qualidade do ensino que é prestado nas nossas escolas e universidades”* (ANGOP, 2012). Logo, a preocupação com a qualidade é de todos e é observada por todos.

Todavia, a questão da qualidade não é estática. Passados cerca de um ano do discurso de posse, o Presidente José Eduardo dos Santos retorna a questão qualidade do ensino superior e afirma no discurso sobre o estado da Nação o seguinte: *“A grande prioridade a este nível terá de ser também uma clara melhoria da qualidade do ensino ministrado e que o mesmo responda às necessidades do país, conforme previsto no Plano Nacional de Formação de Quadros”* (ANGOP, 2013).

O primeiro eixo, da Auto-gestão humana e a Gestão de recursos humanos, administrativos, financeiros e patrimoniais pode se apoiar em Freire (2005), Beauclair (2006), Jacques Delors (2000), Morin (2005), partindo pelo princípio que não há docência sem discência. A gestão e auto-gestão humana é ponto fulcral, que instiga cada um dos autores de uma sociedade, comunidade ou grupo, a reconhecer a legitimidade do outro, dando espaço de interacção, privilegiando espaços de autonomia e autoria no pensamento, com possibilidades de criar e recriar o que leva a internalizar pilares como: aprender a aprender, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser, aliados a aprender a desaprender um conceito adicionado por Buza (2008).

Esses pilares são considerados norteadores para a educação no Século XXI no enfrentamento das incertezas e através delas, ensina-se a condição humana na terra do “eu” e de “outrem”. O aprender a desaprender significa dizer taxativamente, a construção, a desconstrução e reconstrução de conceitos na busca de caminhos para criar e recriar.

A convivência em sociedade requer um exercício de adaptação, de ajustamentos. Ninguém pode manter irreduzível, nem tão pouco inflexível. Na convivência conjunta com os outros é preciso que cada um conheça as suas fronteiras, os seus limites, os seus direitos e deveres e entender que os outros também possuem não somente deveres, mais também directos. Estes direitos, por mais insignificantes que sejam, não podem ser usurpados, ou negados.

Cada actor do ensino superior deve respeitar estes direitos. Por

exemplo, se o docente universitário precisa participar em eventos, fazer publicações científicas, que são deveres, é preciso que o gestor, crie condições para que este docente possa implementar estes deveres, que na outra face da moeda são direitos. O docente precisa de passagem para viajar ao local do evento cuja comunicação foi aprovada, precisa de alojamento, da alimentação. E a legislação angolana é clara nas questões de deslocações em missão de serviço.

O gestor precisa criar condições para que a instituição tenha uma publicação científica que seja ao menos de publicação anual, para que as actas, resumos ou comunicações apresentadas nos eventos institucionais, ao menos sejam publicadas. Com isto são criadas condições para o docente cumprir o seu dever e também usufruir do seu direito.

O aspecto dos recursos humanos é tão importante que no discurso de posse também mereceu a atenção do presidente da República quando afirmou: *“Diz-se que a grandeza de uma nação não se mede apenas pelas potencialidades dos seus recursos naturais, mas também pela nobreza de carácter, pela atitude e pelas competências dos seus cidadãos que são de facto a base dinamizadora desses recursos”* (ANGOP, 2012). Pergunta-se, que recursos humanos estão disponíveis? Com que recurso humano deseja-se dinamizar o ensino superior? Qual a tendência da qualidade do recurso humano disponível. Para melhor qualificação e capacidade ou para pior? Quais as bases e indicadores éticos, qual o carácter desses recursos humanos?

Como falar em qualidade do ensino superior sem falar-se da qualidade dos recursos humanos. Qualidade do ponto de vista da ética e da moral. Qualidade do ponto de vista de habilidades e capacidades para o desempenho das suas responsabilidades, quer do ponto de vista administrativo, de docência, de investigação e da extensão universitária. Aqui refere-se aos gestores, aos docentes e os trabalhadores não docentes.

Será que a experiência da criação das universidades públicas com o redimensionamento, do ponto de vista do processo e não do objectivo foi a melhor do ponto de vista de gestão de recursos humanos? A experiência de muitas instituições criadas terem sido entregues à gestão de pessoas sem experiência administrativa universitária e académica, muitas das quais com níveis de formação inferior aos seus subordinados, foi a melhor?

O que dizer das novas unidades orgânicas que viram-se com um corpo docente maioritariamente de licenciados que passaram a assumir as cadeiras como regentes das cadeiras? Será que o processo de abertura para a contratação de docentes estrangeiros, respeitou e obedeceu em todos os contextos uma criteriosa e rigorosa selecção? São questões que carecem de resposta, à luz das palavras do Titular do Poder Executivo.

Quanto ao aspecto da gestão administrativa, é um aspecto importante para se avaliar os pressupostos da qualidade do ensino. Quando surgiram as novas instituições, nenhuma delas tinha o seu estatuto orgânico aprovado. O que observou-se foi que quando os gestores desejam, seguiam as normas administrativas da então Universidade Agostinho Neto. Quando não os interessava, seguiam suas próprias normas.

Foi, no entender de muitos analistas e actores o início da banalização de órgãos essenciais, como os Conselhos Científico. Uma estrutura que na antiga constelação da UAN, bem ou mal, servia de um espaço nobre e de excelência, onde não apenas se faziam as deliberações de carácter científicas, porém de ajustamentos de ideias, espaço de análise da vida científica da academia e de todos quanto fazem parte dela, para melhor produzir e não reproduzir.

Consequentemente, era o espaço para as deliberações coerentes adequadas ao contexto local sem perder a visão do total ou do global. A priori um órgão, que se conseguiu, fosse presidido por um docente, entre os pares, com maior grau académico, combinado na maioria das vezes com as categorias docentes mais altas, perdeu e regrediu, retirando a hierarquia científica e académica, própria das academias.

É como se diz, *“em exército com generais, o comandante deve ser um general”*. Não devia um mestre dirigir um Conselho Científico, onde consta Doutores, nem tão pouco um Professor Auxiliar dirigir uma instituição onde consta Professores Associados ou Titulares, como também é difícil conceber que um Assistente é Regente onde consta um Professor.

Como falar da qualidade de ensino sem ter-se criado as normas estatutárias. O que dizer da falta dos órgãos colegiais. Imaginemos a República de Angola apenas com o Titular do poder executivo. Existe uma grande lição do Titular do executivo que deve ser seguida.

Mesmo com a guerra, nunca o parlamento foi encerrado, e uma certa força política mantinha a sua representação, mesmo tendo a outra parte dela fazendo guerra contra o poder legalmente constituído. Não se faz ciência e academia sem pluralidade de ideias e opiniões. A ciência é acima de tudo debate, isto é uma marca da academia.

De forma muito particular se pretende destacar a gestão financeira e patrimonial. Embora o ocidente se reestrutura neste paradigma vigente e busca formas de se estar no ensino superior onde a estrutura física já não é condição *sine qua non* para assegurar o processo de ensino-aprendizagem no ensino superior, os países periféricos, tomando como exemplo Angola, com menos de um década do acto de redimensionamento do ensino superior, tem necessariamente na estrutura física, uma *condição sine qua non*, necessária para o processo docente-educativo e indispensável para a tão almejada qualidade de ensino, de modos a proporcionar melhores condições de trabalho para os actores do ensino superior.

No discurso do Vice-presidente pode-se perceber o grande interesse no aspecto da Gestão. O vice-presidente considera necessário que as universidades adoptem modelos de gestão profissionalizados e especializados para compreender e realizar a visão estratégica do país” (ANGOP, 2014).

Somente uma gestão responsável, profissional e especializada, fará com que não se confunda o Conselho Científico com o Conselho Pedagógico. Do papel do Regente de Curso com o de Chefe de Departamento de Ensino e Investigação, do lugar do Departamento dos Assuntos Académicos com o lugar do Departamento de Investigação Científica.

Somente um Gestor profissional e com conhecimento da especificidade da Educação e do Ensino Superior terá condições de conduzir os processos administrativos, sabendo identificar as questões instrumentais, essenciais, imprescindíveis e indispensáveis para que a instituição mantenha-se nos níveis de qualidade desejadas.

No segundo eixo, que trata da Qualificação dos docentes e trabalhadores não docentes, deve-se ter em conta que, a qualificação e o aperfeiçoamento dos docentes e dos trabalhadores não docentes ocorre de várias formas sejam eles de curta e/ou longa duração podendo ser por vezes, cursos de capacitação, de agregação pedagógica, especializações, mestrados, doutoramentos e em termos de aperfeiçoamento o pós-doutoramento. Todavia, essas qualifi-

cações e formações de capacitação e/ou aperfeiçoamento devem ser elaborados, moldados e estabelecidos através do diálogo com o contexto local e global, baseados em princípios éticos e morais contextualmente aceites.

É ponto de convergência a necessidade de *profissionalização e especialização* dos docentes para que se alcance a tão desejada qualidade do ensino superior. Mais como aceitar que possa existir cursos de Pós-graduação, com um número de estudantes por turma iguais aos programas de graduação, e com um período de elaboração da dissertação que vai acima dos 24 meses?

Parece que a intenção é tornar a pós-graduação uma espécie de Curso de Pós laboral de graduação. Preocupados com uma maior arrecadação de receitas com as propinas, esquece-se de que a formação à este nível deveria ser prioritário para a modalidade presencial, no período diurno (Artigo 4.º n.º 1, do Decreto executivo n.º 29/11, de 3 de Março). Isto considerando a possibilidade e a necessidade de integrar estes estudantes em programas de investigação e não apenas a reprodução académica.

Outro aspecto importante é que, em nome da qualificação dos recursos humanos, surge a proposta de cooperação nos programas de pós-graduação vindas do exterior cuja seriedade e o rigor ficam abaixo do exigidos nos respectivos países, o que conduz a compreensão que, provavelmente existam outros objectivos, que não sejam tão somente científicos e académicos.

Mais uma vez a preocupação com a qualificação dos docentes, é expressa por quem recebeu o mandato do povo para dirigir os destinos do país quando afirmará, *“Deste modo, o Executivo vai desenvolver um programa de revisão do sistema educativo, centrado na eficácia do ensino, que leve em conta o modelo curricular, o perfil de competências profissionais dos professores, dos formadores e dos educadores, bem como o sistema de gestão das escolas públicas”* (ANGOP, 2012).

Os modelos curriculares adotados fogem por vezes do contexto local e ambiental, ignorando as particularidades e potencialidades regionais de cada localidade. Hoje na busca de pressupostos norteadoras da ciência existe a forte tendência de se considerar o conhecimento local, ou seja a elaboração dos currículos precisam sair fora dos gabinetes ou seja, precisam de deixar de ser institucionalizados.

Faz – se necessário que as ideias vem de baixo para cima e não de

cima a baixo, ou seja buscar-se mais o princípio da horizontalização e não a verticalização. Se faz necessário que as reformas levem em conta os contextos locais as necessidades de cada localidade. A tendência de implementar currículos importados ainda é muito visível. Fala-se em monodocência e ensino integrado, passagem automática no ensino de base, enquanto que os modelos curriculares implementados ainda não incorporam linhas de pensamento que possam desenvolver essas *competências profissionais dos professores, formadores e educadores*.

Quanto ao Perfil de entrada dos discentes, aspecto que faz parte do terceiro eixo, é inteiramente aliado à qualificação do docente. Estes dois eixos formam a linha dura e são considerados como fortes indicadores da qualidade do ensino. Para a construção de destrezas e habilidades muito se depende da formação de base tanto do discente como do docente, já que, se espera que o ensino materializado na base esteja acoplado com conceitos de formação visando a cidadania e não apenas de pequenos cientistas.

Outros aspectos a considerar no perfil de entrada dos discentes são os seguintes: Existe pouca demanda de cursos que atendam a maioria, embora haja um número considerável de universidades e institutos superiores. O discente, muitas vezes, ingressa em determinados cursos por necessidade e não por continuidade. Por vezes a formação de suas destrezas e habilidades nos níveis inferiores é uma e ingressa em um curso superior em uma outra área, embora hoje todas áreas do conhecimento na ciência serem consideradas científico-natural e científico-social (SANTOS, 2003), já que a priori o objectivo da ciência é o bem estar no todo e não a dicotomia ou a divisão da partes (CAPRA, 1982).

Alia-se ao facto do número de estudantes por turma ser tão elevado, que nem sempre, nos moldes de funcionamento das instituições do ensino superior no país, é difícil para o docente acompanhar o estudante.

O quarto e último eixo contempla o Ensino, a Investigação e a Extensão universitária. O ensino superior não pode ser visto como um espaço de aglomerado de pessoas e de prestação de serviços. Ele é sim um espaço de interacção, de formação de consciências, de produção de conhecimento através do ensino, da investigação e da extensão universitária resultante da mobilização e aplicação dos conceitos apreendidos.

A responsabilidade social do ensino superior se processa nessa

triade. Descorrendo dela a Universidade através de ensino superior passa a ser um mero reprodutor de conhecimentos e prestador de serviços e bens de consumo e os diplomas meros requisitos burocráticos do tipo livre trânsito para acesso ao emprego ou para melhoramento de salários e promoções profissionais.

Para que responsabilidade social seja visível se faz necessário que os cursos oferecidos em cada localidade estejam em sintonia com as potencialidades naturais disponíveis em cada região, para que o ensino, investigação e extensão tenha realmente uma razão de ser. Não se recomenda ter potencialidades naturais numa região e o curso estar em outra região academia.

Levantamentos feitos apontaram para a necessidade de adotar um mecanismo de monitoria dos cursos e as necessidades. Este mecanismo que encontra-se sobre a alçada da Unidade Técnica de Gestão do Plano Nacional de Formação de Quadro, trará uma melhor orientação na criação de novos cursos.

Outrossim, será importante dar-se atenção aos cursos que alavancam os sectores produtivos, *stritu sensus*. O ambiente angolano em si, é um laboratório ambulante para estes e outros cursos, já existentes. O importante é criar condições para que essa triade possa funcionar. É indispensável despertar nos gestores das actuais instituições de ensino superior o sentimento de acção para além das barreiras impostas pelos modelos curriculares descontextualizados e distantes do debate universal.

O facto de o Executivo ter de igual modo a mesma percepção sobre a qualidade do ensino superior observável na intervenção do Vice Presidente da República, a quando da abertura oficial o ano lectivo em 2014.

Tendo como lema “Por um ensino superior rumo à excelência”, o Vice Presidente da República salientou que com a melhoria dos dispositivos ao dispor do ensino superior, tais como laboratórios, equipamentos, bibliotecas e infra-estruturas académicas e sociais, as instituições estarão a altura de uma produção do saber e aprendizagem eficiente e eficaz, pressupostos importantes da qualidade do ensino superior.

Adiantou que, no entanto, este investimento de nada valerá se não for acompanhado da entrega profissional do corpo docente. Informou que, ansiosos pela qualidade, ainda este ano serão aprovados diplomas legais, entre os quais os estatutos da carreira docente e

especialista do ensino superior, e os seus estatutos remuneratórios, bem como os regulamentos das provas públicas do docente e de bolsas internas e externas.

Acredita – se, que tais medidas impulsionarão o salto exponencial de qualidade que se espera dos profissionais do sector, tendo como base a implementação do programa de formação de recursos humanos do ensino superior, tendo destacado a *ampliação da capacidade de produção científica*.

Em suas palavras, pode-se fazer um paralelo com os fundamentos aqui elencados, com destaque para a seguinte afirmação do Vice-presidente: “ É indiscutível o aumento qualitativo das instituições de ensino superior, mas não se deve deixar de assumir abertamente que se deseja que este aumento seja também evidente na melhoria da qualidade de ensino” (ANGOP, 2014).

Conclusão

Pode-se então concluir que a qualidade de ensino superior precisa ser vista de forma multifacetada, enquadrando o conceito ao contexto, evitando-se a excessiva análise de meras estatísticas recheadas do “verniz” moderno. O ensino superior deve extrapolar, os elementos do copiar colar e partir para outras dimensões pautadas na clareza, rigor visando a qualidade de ensino.

É preciso que as normas e normativas sejam produzidas e cumpridas. Mais a sua produção não deve ser guiada por mera intenção de excluir as conquistas da academia ou do mais precioso que o caracteriza, o direito de criar, de pensar, debater e de produzir conhecimento.

É preciso que as formulas e receitas “perfeitas” e “acabadas” de outras latitudes não sejam importadas em nome da globalização, internacionalização ou mundialização, sem que se analise com precisão, os efeitos desta nova espécie e seu impacto diante do contexto angolano.

Os modelos curriculares precisam ser elaborados tendo um paradigma nacional mínimo obrigado e olhando para o conhecimento local evitando a descontextualização e o isolamento científico.

Para o efeito é necessário que existam espaços de dialogo que valorizam a democracia científicas e a democracia educativa presente na Lei de Bases da Educação.

Referências bibliográficas

ANGOP (2012, Setembro. 12), *Discurso de Investidura do Presidente José Eduardo dos Santos*. Acedido Fevereiro, 23.2014 em <http://www.portalangop.co.ao>

ANGOP, (2013, Outubro 15), *Discurso de José Eduardo dos Santos, sobre o estado da Nação*. Acedido Fevereiro, 23.2014 em <http://www.portalangop.co.ao>

ANGOP, (2014, Fevereiro 21), *Discurso de Manuel Vicente, na cerimónia de abertura do ano lectivo 2014 no ensino superior*. Acedido Fevereiro, 23.2014 em <http://www.portalangop.co.ao>

BEAULAIR, J. (2006), *Para Entender Psicopedagogia: perspectivas actuais, desafios futuros*. Ed.wak,RJ.

BUZA, A. G. (2008), Educação para a sustentabilidade. In. *Anais da Primeira Conferência Nacional das Ciências da Educação*. UAN. Luanda.

BECK, U. (2001), *La Societé du Risque: sur la voie d'une autre modernité*. Paris:alto: Aubier.

CAPRA, F. (1982), *O Ponto de mutação: A ciência, a sociedade e a cultura emergente*.SP: Cutrix.

Decreto Executivo n.º 29/11, de 3 de Março, *Regula a criação e funcionamento dos cursos de Pós-graduação*. Luanda.

MORIN, E. (2005), *Os sete saberes necessários para educação do futuro*. Trad. de Catarina Eleonor da Silva, Jeanne Sawaya.SP: Cortez.

FREIRE, P. (2005), *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. SP: Paz e Terra.

GIDDENS, A. (1991) *As consequências da modernidade*, tradução Raul Fiker. SP: UNESP.

_____. (2002), *Modernidade e Identidade*. Tradução Plínio Dentzien. RJ: Zahar.

JACQUES, D. (2000), *Os quatros pilares da educação para o século XXI*. UNESCO.

PRIGOGINE, I. (1996), *O fim das certezas: tempo, caos e as leis da natureza*, tradução Roberto Leal Ferreira. SP: Paulista.

SANTOS, B. (2003), *Um Discurso sobre as Ciências*. Porto: Afrontamento.

A sustentabilidade socioambiental no ensino superior: um tema integrador para os países de língua portuguesa?

Marcelo Bizerril¹

Maria João Rosa²

Teresa Carvalho³

Júlio Pedrosa⁴



Resumo: Neste início de século vem se construindo um consenso de que as universidades são agentes estratégicos para a promoção da sustentabilidade por diversas razões como: (1) a necessidade de reduzir o impacto ambiental decorrente de suas atividades; (2) o fato de serem instituições promotoras de inovação; (3) o seu papel formador de lideranças, professores e distintos profissionais que influenciam a sociedade; (4) e seu impacto no desenvolvimento regional sustentável. No presente artigo é defendida a ideia de que a peculiar situação da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), ao buscar intencionalmente a cooperação dentre uma diversidade de contextos culturais e socioeconômicos, pode-se configurar

1 *Faculdade UnB Planaltina, Universidade de Brasília, Planaltina, Brasil.*

Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior – CIPES, Matosinhos, Portugal.

2 Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior – CIPES, Matosinhos, Portugal.

Departamento de Economia, Gestão e Engenharia Industrial, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.

3 Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior – CIPES, Matosinhos, Portugal.

Departamento de Ciências Sociais, Políticas e do Território, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.

4 CICECO, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.

como interessante espaço para a discussão de diversos temas emergentes da atualidade que requerem a cooperação entre países e o reconhecimento de diversos olhares, como certamente é o caso da sustentabilidade no ensino superior. O texto é fundamentado na revisão da literatura internacional sobre sustentabilidade no ensino superior e na discussão dos conceitos de sustentabilidade que podem, por um lado, interessar aos Países de Língua Portuguesa (PLP) nos seus contextos regionais e, por outro, constituir um mecanismo adicional de integração dos sistemas de ensino superior destes países. Por fim, analisam-se os desafios que se colocam aos PLP nesta matéria, propondo-se a cooperação para a institucionalização da sustentabilidade no ensino superior desses países.

Palavras-chave: CPLP, ensino superior, sustentabilidade, universidade sustentável.

Abstract: In the last two decades there is a growing consensus that universities are strategic agents to promote sustainability due to different reasons such as: (1) the need to reduce the environmental impact of their activities; (2) the fact that they are institutions that promote innovation; (3) their role on the education of leaders, teachers and distinct professionals that influence society; (4) and their impact on regional sustainable development. In this paper we argue that the peculiar situation of the Community of Portuguese Speaking Countries (CPSC), which intentionally seek cooperation in a variety of cultural and socio-economic contexts, can represent an interesting space to discuss several emerging themes that nowadays require cooperation between countries and the recognition of different views, as it certainly is the case of sustainability in higher education. The text is based on the review of the international literature on sustainability in higher education and in the discussion of sustainability concepts that, on the one hand, can interest the Portuguese Speaking Countries (PSC) in their regional contexts, and on the other hand provide an additional mechanism for the integration of higher education systems in these countries. Finally, we analyse the challenges faced by the PSC in this field, suggesting cooperation to institutionalize sustainability in higher education in these countries.

Key words: Higher education, Portuguese speaking countries, Sustainability, Sustainable university.

A sustentabilidade como uma missão das universidades

Neste início de século, vem sendo construído um consenso de que as universidades são agentes estratégicos para a promoção da sustentabilidade por diversas razões como a necessidade de reduzir o impacto ambiental decorrente de suas atividades (Alshuwaikh & Abubakar, 2008), o fato de serem instituições promotoras de inovação (Lozano, 2006), seu papel formador das lideranças, professores e distintos profissionais que influenciam a sociedade (Cortese, 2003), e seu impacto no desenvolvimento regional sustentável (Karatzoglou, 2013). Assim, devido à sua importância na sociedade, as universidades assumem uma posição de liderança e de exemplo, tanto por meio da formação de seus estudantes como na sensibilização pública para a questão da sustentabilidade (Cortese, 2003).

A *Declaração de Talloires para um Futuro Sustentável* foi assinada em 1990, por reitores e líderes de universidades representativas de todos os continentes, e propõe 10 ações para a promoção da sustentabilidade que incluem educar para a sustentabilidade e cidadania, estabelecer uma cultura institucional e práticas de sustentabilidade nas universidades e atuar fortemente para um futuro sustentável junto da sociedade, do ensino básico e das demais universidades. Em 2015, 497 instituições de ensino superior em mais de 50 países haviam assinado a Declaração. A partir de Talloires foram propostas outras declarações e acordos similares (Lozano et al., 2014) dentre as quais se destacam a Declaração de Halifax (1991), a Declaração de Lüneburg para o Desenvolvimento Sustentável no Ensino Superior (2001) e a Declaração de Abuja para o Desenvolvimento Sustentável na África (2009).

Nos países da América Latina se realizam fóruns nacionais e subregionais a respeito da relação universidade e ambiente desde 1986 (Sáenz, 2014). Em 2007 foi constituída a Aliança de Redes Iberoamericanas de Universidades pela Sustentabilidade e o Ambiente (ARIUSA), com a missão de promover e apoiar a cooperação acadêmica, científica e a coordenação de ações no campo ambiental entre as universidades ibéricas, latinoamericanas e caribenhas. Em 2012 foi lançada a Aliança Mundial de Universidades sobre Ambiente e Sustentabilidade (CUPES, em inglês), uma iniciativa do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA) com o objetivo de promover a integração dos aspectos ambientais e da sustentabilidade no ensino, na pesquisa, na

participação comunitária e na gestão das universidades, assim como aumentar e melhorar a participação dos estudantes em atividades voltadas ao desenvolvimento sustentável dentro e fora das universidades.

Um olhar sobre a literatura relacionada ao tema, sobretudo nas recentes revisões de Karatzoglou (2013), Celeumans, Molderez, e Van Liedekerke (2014) e Lozano et al. (2014), revela que a produção científica voltada ao processo de implantação da sustentabilidade nas universidades apresenta contribuições representativas das diversas regiões do planeta, com aparente maior enfoque nos países Anglo-saxónicos. Os primeiros artigos internacionais surgem nos primeiros anos desse início de século e aumentam significativamente em número a partir de 2006, com presença destacada em dois periódicos: *Journal of Cleaner Production* e *International Journal of Sustainability on Higher Education*.

No presente artigo é defendida a ideia de que a peculiar situação da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), ao buscar intencionalmente a cooperação dentre uma diversidade de contextos culturais e socioeconômicos, pode se configurar em interessante espaço para a discussão de diversos temas emergentes da atualidade que requerem a cooperação entre países e o reconhecimento de diversos olhares, como certamente é o caso da sustentabilidade no ensino superior.

O texto apresenta cinco partes com esta introdução. Na segunda parte discutimos o possível interesse que o tema sustentabilidade no ensino superior possa suscitar nos Países de Língua Portuguesa (PLP), tanto nos seus contextos regionais como na constituição de um mecanismo adicional de integração dos sistemas de ensino superior destes países. Na terceira parte é feita uma discussão dos conceitos de sustentabilidade, sugerindo a pertinência da perspectiva socioambiental para a realidade dos PLP. A quarta parte discute o conceito de Universidade Sustentável (US), com fundamentação na literatura internacional sobre sustentabilidade no ensino superior, mas também acrescentando outros aspectos que aproximem esse conceito da perspectiva socioambiental. Na quinta parte é apresentado um breve relato sobre o estado da arte do tema no âmbito dos PLP, e são apresentados os desafios que se colocam aos PLP nesta matéria, propondo-se a cooperação para a institucionalização do tema no ensino superior desses países.

A sustentabilidade no ensino superior como tema para os PLP

O ensino superior está, na atualidade, diante de grandes desafios, nomeadamente o de redefinição de suas missões e o de, em vários contextos, organizar um repentino processo de expansão, sem precedentes na história, decorrentes da necessidade de todos os países em se inserirem na “sociedade do conhecimento” (Bernheim & Chauí, 2008; Mello, 2011).

Os PLP apresentam situação bastante diferenciada em termos do estágio de evolução do ensino superior, incluindo desde situações onde o estabelecimento do ensino superior é muito recente e a percentagem da população atendida ainda é mínima, como é o caso de São Tomé e Príncipe, até situações como a de Portugal, cujas primeiras universidades datam de mais de 700 anos. Enquanto os demais PLP têm expandido significativamente sua rede de ensino superior nos últimos anos (Zeca & Cassamo, 2013; Cerdeira, 2014), Portugal experimentou tal expansão há mais de quatro décadas e hoje vive um processo de redução da procura pelas vagas ofertadas em suas universidades e institutos politécnicos. Esse é, portanto, um momento apropriado para todos repensarem as universidades, suas missões e sua organização.

A sustentabilidade, como tema de centralidade no cenário global, deve ser considerada pelos tomadores de decisões nas políticas de educação superior, gestores de universidades e comunidades acadêmicas. A sustentabilidade tornou-se um tema estratégico, que diz respeito a qualquer país, independentemente do seu tamanho e do estágio de desenvolvimento econômico em que se encontre. Por outro lado, os avanços para a promoção da sustentabilidade, nos contextos locais e também no global, estão aquém do necessário para reverter o preocupante quadro de degradação ambiental e de desigualdades sociais existentes no planeta. Nesse sentido, as universidades se apresentam como estruturas públicas de características únicas, com potencialidade para influenciar as sociedades e os governos, e com poder de pautar o tema nas agendas e ações dos tomadores de decisões. De fato, ao pensar sobre a formação superior é pertinente reforçar as palavras de Sobrinho e Goergen (como citado em Mello, 2011) quando dizem que:

a formação profissional [em nível superior] não pode limitar-se a uma simples capacitação técnica, nem ser um meio de progresso individual de propriedade privada, nem tampouco uma adesão acrítica das urgências do mercado ou um instrumento de ‘economização’ da sociedade, [mas deve conter] um valor público como parte da formação integral das pessoas e, por isso, tem de orientar-se à construção e realização da vontade e dos objetivos centrais de uma sociedade democrática (p. 127-28).

O gradativo fortalecimento da CPLP tem, ao longo dos anos, favorecido o surgimento de cooperações diversas que transcendem a arena dos chefes de Estado, chegando às instituições de ensino superior por meio, por exemplo, do Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa (FORGES), da Associação de Universidades de Língua Portuguesa (AULP) e de diversas redes de cooperação como a Rede de Estudos Ambientais de Países de Língua Portuguesa (REALP) e a Rede Lusófona de Educação Ambiental (Redeluso). Esses referidos espaços de cooperação estão fortemente relacionados à sustentabilidade no ensino superior, e podem representar formas concretas de atender a alguns dos objetivos firmados pela CPLP dentre os quais:

- Incentivar a cooperação bilateral e multilateral para a protecção e preservação do meio ambiente nos Países Membros, com vista à promoção do desenvolvimento sustentável;
- Dinamizar e aprofundar a cooperação no domínio universitário, no da formação profissional e nos diversos sectores da investigação científica e tecnológica com vista a uma crescente valorização dos seus recursos humanos e naturais, bem como promover e reforçar as políticas de formação de quadros (CPLP, 1996).

De qual sustentabilidade está se falando?

Especialmente a partir da década de 1970, movimentos sociais

e políticos ganharam força movidos pela degradação ambiental e a percepção de que o desenvolvimento tecnológico e científico não havia trazido os benefícios esperados em termos de redução das desigualdades sociais e aumento da qualidade de vida de todos. Desde então, a questão ambiental foi se estabelecendo na agenda das lideranças mundiais, sobretudo da Organização das Nações Unidas (ONU). Ainda que pouco tenha se concretizado em termos de mudanças concretas no modelo econômico mundial, muitas conferências e acordos foram realizados, de modo que a temática da sustentabilidade é hoje um dos principais temas de interesse em nossa sociedade.

Apesar do relativo consenso em torno do modelo de sustentabilidade baseado no tripé ambiental, econômico e social, a sustentabilidade é ainda um conceito em disputa, pois pode representar formas divergentes de reconhecer as relações entre a humanidade e o ambiente. Jiménez (2009) considera duas leituras preponderantes para o tema, relacionadas a diferentes concepções de desenvolvimento: a perspectiva capitalista das leis do mercado, que relaciona-se ao conceito de desenvolvimento sustentável, e uma perspectiva alternativa baseada no respeito à diversidade ecológica e cultural, com ênfase nos modos de produção e consumo, frequentemente referida na literatura como sustentabilidade socioambiental.

Desse modo, a construção dos significados atribuídos a ideia de sustentabilidade, sobretudo na perspectiva do Sul⁵, vem sendo fundada na ideia de reestruturação do modelo de sociedade vigente, pautado na competição, no individualismo, na busca por vantagens, na falta de envolvimento com os projetos coletivos, na desigualdade, um modelo que nos levou a atual situação de alarme socioambiental. De outro lado, busca-se na sustentabilidade socioambiental outro modelo em que a participação, o envolvimento, o diálogo e o sentido de pertencimento comunitário, justiça e responsabilidade global sejam preponderantes nas decisões sobre um futuro comum a todos.

É assim que a busca por sociedades sustentáveis se apresenta como a opção que mais se aproxima de uma abordagem complexa

5 A palavra Sul aqui não é usada na perspectiva geográfica mas, conforme proposto por Boaventura de Souza Santos na discussão sobre Epistemologias do Sul (Barreto, 2014), na proposição de outras formas de pensar o mundo e caminhos alternativos aos modelos hegemônicos.

da questão, e a que busca mudanças mais profundas em termos éticos e de valores para a humanidade. O *Tratado da Educação Ambiental para as Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global* é um documento elaborado por educadores ambientais de oito regiões do mundo, que foi publicado em 1992 e se tornou referência para a Educação Ambiental, sobretudo na América Latina. Dividido em diversos princípios e propostas de ações, o tratado defende que a educação deva atuar na mudança do modelo de civilização vigente e que a participação individual é fundamental para que isso aconteça:

Consideramos que são inerentes à crise a erosão dos valores básicos e a alienação e a não-participação da quase totalidade dos indivíduos na construção de seu futuro. É fundamental que as comunidades planejem e implementem suas próprias alternativas às políticas vigentes. Dentre essas alternativas está a necessidade de abolição dos programas de desenvolvimento, ajustes e reformas econômicas que mantêm o atual modelo de crescimento, com seus terríveis efeitos sobre o ambiente e a diversidade de espécies, incluindo a humana.

Nesse contexto, a universidade precisaria optar pela sustentabilidade, não para atender a um modismo ou para se sobressair diante das demais ‘concorrentes’ em um mercado cada vez mais competitivo como é o do ensino superior, mas como forma de ser agente da transformação que se deseja para o planeta.

Qual Universidade Sustentável queremos?

Apesar de não haver um consenso em torno de uma única definição para Universidade Sustentável (US), as tentativas de conceituá-la trazem, em geral, uma forte referência ao conceito de desenvolvimento sustentável baseado no tripé social-econômico-ambiental. Velazquez, Munguia, Platt, e Taddei (2006) definem a US como:

uma instituição de ensino superior, como um todo ou em parte, que busque a promoção, a nível regional ou

global, da minimização de impactos negativos ambientais, sociais, econômicos e à saúde gerados pelo uso dos seus recursos quando do cumprimento de suas funções de ensino, pesquisa, extensão e manutenção de forma a ajudar a sociedade a fazer a transição para estilos de vida sustentáveis (p.811).

Amaral, Martins, e Gouveia (2015) analisam outros conceitos presentes na literatura que apresentam ideias similares, pontuando que a US deveria: liderar pelo exemplo, minimizando os efeitos negativos gerados a partir do uso de seus recursos; assumir a responsabilidade em proteger o bem-estar humano e dos ecossistemas; usar o conhecimento produzido para enfrentar os desafios ecológicos e sociais postos agora e no futuro.

A principal carta de compromisso das universidades em relação à sustentabilidade é a já citada Declaração de Taillores, que não apresenta uma definição de US mas destaca a necessidade de estabelecer uma cultura de sustentabilidade e formar cidadãos ambientalmente responsáveis, a partir da prática da sustentabilidade no dia-a-dia do campus, na pesquisa, na educação e na relação com a sociedade.

Considerando o conjunto teórico desenvolvido na última década (Cortese, 2003; Lozano, 2006; Velasquez et al., 2006; Alshuwaikhat & Abubakar, 2008; Karatzoglou, 2013; Lozano et al., 2014; Disterheft, Caeiro, Azeiteiro, & Leal Filho, 2014; Amaral et al., 2015 e outros), pode-se concluir que é esperado que a US tenha atuação consistente e consciente nas seguintes dimensões:

- *educação*: pela presença e abordagem inter ou transdisciplinar da sustentabilidade nas disciplinas e currículos, inclusive nos programas de formação de educadores, buscando a formação dos estudantes em termos de valores da sustentabilidade, pensamento crítico e complexo do tema, disposição e competências para ação como futuros profissionais e cidadãos.
- *pesquisa*: pela existência de estruturas e apoio financeiro para a produção de conhecimento e tecnologia sobre o tema, a partir do pensamento complexo e transdisciplinar.

- *gestão do campus*: permitindo a presença da sustentabilidade no funcionamento diário da universidade, o que inclui eficiência e manejo do uso da água, energia, dejetos e gases, assim como o transporte e a acessibilidade, e o acesso a alimentação de qualidade.
- *extensão*: fortalecendo a integração da universidade com a sociedade (outras universidades, governos, empresas, escolas, a sociedade civil organizada e a comunidade local) na promoção da sustentabilidade.
- *avaliação e relato*: implantando algum sistema de gestão da sustentabilidade e divulgação interna e externa dos resultados desse acompanhamento.
- *diretrizes institucionais*: incluindo a sustentabilidade nas políticas, missões e demais documentos oficiais.
- *viçências de sustentabilidade no campus*: promovendo a existência de grupos de trabalho, instalações e demais práticas sustentáveis continuadas com a comunidade acadêmica; mantendo um ambiente de respeito nas relações entre estudantes, professores e funcionários; realizando uma gestão democrática que possibilite a participação na tomada de decisões.

Diversos autores, como Burford et al. (2013), têm argumentado a favor da necessidade de ampliar o conceito de sustentabilidade com um quarto pilar, no campo da ética, que englobaria dimensões estético-culturais, político-institucionais e espirituais/religiosas, não contempladas no modelo vigente.

De fato, se as orientações da educação ambiental crítica, sobretudo os princípios expressos no Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, forem tomadas como diretrizes da sustentabilidade, para além das dimensões social-econômica-ambiental associadas ao Desenvolvimento Sustentável, deveriam necessariamente ser considerados como parte da sustentabilidade almejada, a promoção dos direitos humanos, a paz, o respeito à diversidade, a ética, a cooperação, os cuidados com o bem comum e a superação das desigualdades.

Se ampliarmos o foco do conceito de US em direção a outros desafios que a universidade atualmente enfrenta em sua relação com o conhecimento e com seu papel transformador das sociedades, poder-se-á inferir que uma US deva, para além de atender a uma demanda de caráter socioambiental, fazer uma opção por partir da discussão sobre a sustentabilidade para provocar uma reflexão institucional sobre a forma como têm funcionado, e assim reorientar sua organização e ações, de modo mais articulado entre suas diferentes dimensões, em torno de objetivos comuns que atendam a esses desafios, nomeadamente a formação cidadã e socialmente responsável da comunidade acadêmica, tal como visto, por exemplo, nas propostas sobre a missão cívica da universidade. Essa missão é assim definida por Cúlum (2014, p.59):

A missão cívica da universidade é um reflexo das universidades como bons cidadãos institucionais que se envolvem com suas comunidades de diversas formas - pesquisando e produzindo soluções para os problemas locais significativos (geralmente problemas universais que se manifestam localmente, como a pobreza, fome, saúde, moradia e educação inadequados e precários etc.); conduzindo pesquisas sobre democracia, sociedade civil e desenvolvimento cívico; formando estudantes para serem cidadãos ativos e responsáveis; promovendo fóruns de livre diálogo democrático não apenas para acadêmicos e estudantes, mas também para membros da comunidade; e oferecendo seus recursos e oportunidades educativas para a comunidade local - sendo um «bom vizinho» que se preocupa e apoia a melhoria das condições de vida das comunidades locais.

De fato, universidades são atores de desenvolvimento regional que provocam efeitos de diversas naturezas nas cidades, podendo ser associados à economia, à produção de conhecimento, ao ambiente sociocultural e também à sustentabilidade, perspectiva que é tratada na estratégia da Europa 2020 por meio da expressão ‘cidades inteligentes’ (Baltazar, Rego, & Caleiro, 2013).

Por fim deve ser destacado que a democracia, sobretudo no âmbito da participação na tomada de decisões (Lima, 2014), tem papel

central na formação de cidadãos aptos a promover a transformação da sociedade, que certamente não poderá ser transformada por pessoas passivas, mas por sujeitos críticos e atuantes. A US precisará agir para reverter o processo da educação moderna que tem atuado em todos os níveis no sentido de abafar o senso crítico e criativo dos sujeitos, moldando-os a aceitar a realidade como inexorável. Deve-se considerar a premissa, segundo Freire (2004), de que «é decidindo que se aprende a decidir».

Como os PLP vem discutindo o tema e os desafios para a sua institucionalização

Diversos autores de língua portuguesa destacam a necessária contribuição que a universidade deve dar à construção das sociedades sustentáveis (Conceição, Ehrenfeld, Heitor, & Vieira, 2006; Tau-chen & Brandli, 2006; Sorrentino & Nascimento, 2010; Jabbour, 2010; Guerra & Figueiredo, 2014). Uma boa visão do estado da arte e dos desafios para a ambientalização das universidades Iberoamericanas pode ser encontrada nos livros «Visões e experiências ibero-americanas de sustentabilidade nas universidades» (Leme, Pavesi, Alba, & González, 2012) e «Ambientalização nas Instituições de Educação Superior no Brasil: caminhos trilhados, desafios e possibilidades» (Ruscheinsky et al., 2014), publicados em decorrência de edições do Seminário Sustentabilidade nas Universidades.

Um estudo sistemático da literatura sobre sustentabilidade nas universidades, realizado por nós e ainda em fase de finalização, indica que as principais contribuições dos PLP para o tema estão situadas nas dimensões da educação, pesquisa, e avaliação e relato. No campo da educação e pesquisa destacam-se: (a) a proposição de processos de inserção da sustentabilidade nos currículos (p.ex: Conceição et al., 2006; Batterman, Martins, Antunes, Freire, & Da Silva, 2011) (b) a discussão de como promover a perspectiva interdisciplinar no ensino superior (p.ex: Bursztyn & Drummond, 2014); (c) a defesa e promoção da visão crítica e complexa do mundo, e do diálogo de saberes, sobretudo a partir dos pressupostos pedagógicos da educação ambiental crítica (p.ex: Jacobi, Raufflet, & Arruda,

2011; Guerra & Figueiredo, 2014). Na dimensão da avaliação e relato destaca-se a proposição de processos, inclusive os participativos (p.ex: Disterheft, Caeiro, Ramos, & Azeiteiro, 2012; Disterheft et al., 2014), modelos e ferramentas de inserção da sustentabilidade nas universidades de modo geral (p.ex.: Madeira, Carravilla, Oliveira, & Costa, 2011; Amaral et al., 2015), incluindo a análise dos entraves às mudanças pretendidas e forma de superá-las (p.ex: Pereira, Jabbour, Oliveira, & Teixeira, 2014).

Com presença em quatro continentes, a CPLP apresenta boas condições para a divulgação do pensamento sobre sustentabilidade em língua portuguesa por meio de sua articulação com outras redes e iniciativas de cooperação em andamento na Europa (COPERNICUS Alliance, 2015), na América Latina e Caribe (Sáenz, 2014) e na África (Lotz-Sisitka, Lupele, & Ogbuigwe, 2007). No entanto, chama a atenção o fato de que na literatura internacional sobre o tema praticamente não há parcerias entre autores de distintos PLP. Apesar da CPLP se configurar como um importante espaço de cooperação e existirem alguns canais formais de integração ligados à sustentabilidade (REALP, Redeluso) e ao ensino superior (FORGES, AULP), o tema merece melhor atenção e articulação para que se desenvolva adequadamente e produza de fato discussões de caráter intercultural.

Apesar da base política-pedagógica nos PLP ser uma das potenciais contribuições ao cenário internacional, parecem ser ainda poucas as universidades que implementaram a sustentabilidade de modo suficientemente satisfatório nas suas rotinas. Nesse contexto, os maiores desafios para os PLP são: (a) desenvolver uma visão comum da sustentabilidade nas universidades; (b) integrar suas ideias relativas à sustentabilidade com as desenvolvidas pelos países vizinhos; (c) utilizar sua rede de IES para realizar estudos interculturais entre si a fim de produzir novas evidências e visões sobre a sustentabilidade no ES; (d) por meio da cooperação, implantar, avaliar e reportar experiências mais consistentes de institucionalização da sustentabilidade nas suas IES.

Referências

- Alshuwaikhat, H.M., & Abubakar I. (2008). An integrated approach to achieving campus sustainability: assessment of the current campus environmental management practices. *Journal of Cleaner Production*, 16, 1777-1785.
- Amaral, L.P., Martins, N., & Gouveia, J.B. (2015). Quest for a sustainable university: a review. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 16(2), 155-172.
- ARIUSA. (2014). *Alianza de Redes Iberoamericanas de Universidades por la Sustentabilidad y el Ambiente*. Recuperado em 17 julho, 2014, do <http://ariusa.net/es/>.
- Baltazar, M.S., Rego, C., & Caleiro, A. (2013). O contributo das instituições de ensino superior para a ‘construção’ das cidades médias: o caso da Universidade de Évora. In C. Rego, A. Caleiro, C. Vieira, I. Vieira, & M.S. Baltazar (orgs). *Redes de Ensino Superior: contributos perante os desafios do desenvolvimento* (p.263-284). Évora: Centro de Estudos e Formação Avançada em Gestão e Economia, Universidade de Évora.
- Barreto, J.M. (2014). Epistemologies of the South and Human Rights: Santos and the Quest for Global and Cognitive Justice. *Indiana Journal of Global Legal Studies*, 21(2), 395-422.
- Batterman, S.A., Martins, A.G., Antunes, C.H., Freire, F., & Da Silva, M.G. (2011). Development and application of competencies for graduate programs in energy and sustainability. *Journal of Professional Issues in Engineering Education and Practice*, 137(4), 198-207.
- Bernheim, C. T. & Chauí, M. S. (2008). *Desafios da universidade na sociedade do conhecimento: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior*. Brasília: UNESCO, 44p.
- Burford, G., Hoover, E., Velasco, I., Janoušková, S., Jimenez, A., Piggot, G., Podger, D., & Harder, M.K. (2013). Bringing the “Missing Pillar” into Sustainable Development Goals: Towards Intersubjective Values-Based Indicators. *Sustainability* 5, 3035-3059, doi:10.3390/su5073035
- Bursztyn, M. & Drummond, J. (2014). Sustainability science and the university: Pitfalls and bridges to interdisciplinarity. *Environmental Education Research*, 20(3), 313–332, <http://dx.doi.org/10.1080/13504622.2013.780587>.
- Celeumans, K., Molderez, I., & Van Liedekerke, L. (2014). Sustainability reporting in higher education: a comprehensive review of the recent literature and paths for further research. *Journal of Cleaner Production*. Recuperado em 20 fevereiro, 2015, do doi:10.1016/j.jclepro.2014.09.052.

Cerdeira, L. (2014). A internacionalização e cooperação no ensino superior: os países de língua portuguesa e o caso de Portugal. In B. Cabrito, A. Castro, L. Cerdeira, & V.J. Chaves (Orgs.). *Os desafios da expansão da educação nos países de língua portuguesa: financiamento e internacionalização* (p. 97-114). Lisboa: EDUCA.

Conceição, P., Ehrenfeld, J., Heitor, M., & Vieira, P.S. (2006). Sustainable universities: Fostering learning beyond environmental management systems. *Int. J. Technology, Policy and Management*, 6(4), 413-440.

COPERNICUS Alliance. (2015). *European Network on Higher Education for Sustainable Development*. Recuperado em 01 junho, 2015, do <http://www.copernicus-alliance.org/>

Cortese, A.D. (2003). The critical role of higher education in creating a sustainable future. *Planning for Higher Education*, 31(3), 15-22.

CPLP. (1996). *Declaração Constitutiva da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa - CPLP*. Recuperado em 02 junho, 2015, do <http://www.cplp.org>.

Ćulum, B. (2014). Croatian academics and university civic mission integration: possibilities and constraints. In: J. Branković, M. Klemenčić, P. Lažetić, & P. Zgaga (Eds.). *Global challenges, local responses in higher education: the contemporary issues in national and comparative perspective* (p.59-78). Rotterdam: Sense Publishers.

Disterheft, A., Caeiro, S., Azeiteiro, U.M., & Leal Filho, W. (2014). Sustainable universities - a study of critical success factors for participatory approaches. *Journal of Cleaner Production*. Recuperado em 20 fevereiro, 2015, do <http://dx.doi.org/10.1016/j.jclepro.2014.01.030>.

Disterheft, A., Caeiro, S.S.F.S, Ramos, M.R., & Azeiteiro, U.M.M. (2012). Environmental Management Systems (EMS) implementation processes and practices in European higher education institutions - Top-down versus participatory approaches. *Journal of Cleaner Production*, 31, 80-90.

Freire, P. (2004). *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.

Guerra, A.F.S. & Figueiredo, M.L. (2014). Ambientalização curricular na Educação Superior: desafios e perspectivas. *Educar em Revista*, 3, 109-126.

Jabbour, C.J.C. (2010). Greening of business schools: a systemic view. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 11(1), 49-60.

Jacobi, P.R., Raufflet, E., & Arruda, M.P. (2011). Educação para a sustentabilidade nos cursos de Administração: reflexão sobre paradigmas e práticas. *RAM, Rev. Adm. MACKENZIE*, 12(3), 21-50.

Jiménez, M.E.S. (2009). Sustentabilidad a dos tiempos. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 8(24), 357-382.

Karatzoglou, B. (2013). An in-depth literature review of the evolving roles and contributions of universities to education for sustainable development. *Journal of Cleaner Production*, 49, 44-53.

Leme, P.C.S., Pavesi, A., Alba, D., & González, M.J.D. (2012). *Visões e experiências ibero-americanas de sustentabilidade nas universidades*. São Paulo-Madrid: USP-UAM.

Lima, L.C. (2014). A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária? *Educação & Sociedade*, 35(129), 1067-1083.

Lotz-Sisitka, H., Lupele, J., & Ogbuigwe, A. (2007). Translation processes in the design of an education for sustainable development innovations course for universities in Africa. *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 33(2), 157-175.

Lozano, R. (2006). Incorporation and institutionalization of SD into universities: breaking through barriers to change. *Journal of Cleaner Production*, 14, 787-796.

Lozano, R., Celeumans, K., Alonso-Almeida, M., Huisingh, D., Lozano, F.J., Waas, T., Lambrechts, W., Lukman, R., & Hugé, J. (2014). A review of commitment and implementation of sustainable development in higher education: results from a worldwide survey. *Journal of Cleaner Production*. Recuperado em 20 fevereiro, 2015, do DOI: 10.1016/j.jclepro.2014.09.048

Madeira, A.C., Carravilla, M.A., Oliveira, J.F., & Costa, C.A.V. (2011). A methodology for sustainability evaluation and reporting in higher education institutions. *Higher Education Policy*, 24, 459-479.

Mello, A.F. (2001). *Globalização, sociedade do conhecimento e educação superior: os sinais de Bolonha e os desafios do Brasil e da América Latina*. Brasília: Editora UnB, 329p.

Pereira, G.S.M., Jabbour, C., de Oliveira, S.V.W.B., & Teixeira, A.A. (2014). Greening the campus of a Brazilian university: Cultural challenges. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 15(1), 34-47.

Ruscheinsky, A., Guerra, A.F.S., Figueiredo, M.L., Leme, P.C.S., Ranieri, V.E.L., & Delitti, W.B.C. (Orgs.). (2014). *Ambientalização nas Instituições de Educação Superior no Brasil: caminhos trilhados, desafios e possibilidades*. São Carlos: EESC/USP, 350 p.

Sáenz, O. (2014), "Fóruns nacionais de universidades e sustentabilidade na América Latina e no Caribe". *Anais da VI Conferência de Educação Ambiental e Sustentabilidade: o melhor de ambos os mundos* (pp. 108-126). São Paulo: Universidade de São Paulo e Serviço Social do Comércio.

The Talloires Declaration. (1990). Recuperado em 05 junho, 2015, do http://ulsf.org/programs_talloires.html.

Sorrentino, M. & Nascimento, E. (2010). Universidade e Políticas Públicas de Educação Ambiental. *Educação em Foco*, 14(2), 15-38.

Tauchen, J. & Brandli, L.L. (2006). A gestão ambiental em instituições de ensino superior: modelo para implantação em campus universitário. *Gestão & Produção*, 13(3), 503-515.

Tratado de Educação Ambiental Para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. (1995). In M. Viezzer, O. Ovalles, & R. Trajber. *Manual Latino-Americano de Educ-Ação Ambiental*. São Paulo: Editora Gaia.

Velazquez, L., Munguia, N., Platt, A., & Taddei, J. (2006). Sustainable university: what can be the matter? *Journal of Cleaner Production*, 14, 810-819.

Zeca, S.P.N. & Cassamo, V.N.N. (2013). O docente universitário: reflexão em torno da expansão do ensino superior em Moçambique. *Atas da 3a Conferência da FORGES - Política e gestão da Educação Superior nos países e regiões de língua portuguesa*. Recuperado em 5 junho, 2015, do <http://afor-ges.org/conferencia3/05documentos.html>

Como integrar o ensino *online* nas instituições de ensino superior?

Ana Luísa Rodrigues¹



Resumo: Na sociedade do conhecimento globalizada, não podem as Instituições de Ensino Superior (IES) deixar de olhar para o ensino *online* como um fator crítico na sua política e gestão estratégica e refletir sobre a forma de integração deste modelo de ensino na sua oferta formativa. Numa perspetiva de Educação para o Desenvolvimento caberá às IES um papel acrescido de responsabilização relativa ao acesso de todos à educação que é potenciado através do ensino a distância, *e-learning* ou ensino *online*. Por outro lado, para além do seu papel tradicional, de forma a otimizar os seus recursos e na sequência de crescentes necessidades de autofinanciamento, as IES, designadamente as dos países e regiões de língua portuguesa, podem, através deste modelo, diversificar as suas atividades e oferta, nomeadamente através da abertura a todos os cidadãos de formação e aprendizagem ao longo da vida, seja para qualificação profissional, investigação ou atualização de conhecimentos, assim como, ao nível da cooperação internacional no intercâmbio e difusão de práticas. Contudo, existe uma diversidade de modalidades e formas de integração do ensino *online* na era da economia do conhecimento, com diferentes constrangimentos e variáveis a considerar, nomeadamente o investimento, formação e recursos tecnológicos necessários, que importam analisar e sobre as quais se propõe uma reflexão aprofundada. Em conclusão são apresentados alguns exemplos e, em particular, dois casos da utilização do ensino *online* em *b-learning*, na formação inicial e contínua de professores, no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Palavras-chave: Ensino *online*, *E-learning*, *B-learning*, Gestão, Ensino Superior

¹ Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. E-mail: alrodrigues@ie.ulisboa.pt

Abstract: In the globalized knowledge society, Higher Education Institutions (HEI) have to consider online education as a critical factor in their policy and strategic management, and reflect on how to integrate this teaching model in their training offer. From a perspective of Education for Sustainable Development, will be up to HEI to assume an increased role of relative accountability in universal accessing to education, which is enhanced through distance learning, e-learning or online education. On the other hand, in addition to its traditional role in optimizing their resources and as a result of increasing self-financing needs, HEI, particularly those in Portuguese-speaking countries and areas may, through this model, diversify their activities and offers. This diversification can be succeeded by opening to all citizens the training and learning throughout life, either for professional training, research or updating knowledge, as well as, at the level of international cooperation in the exchange and dissemination of practices. However, there is a diversity of methods and forms of online education integration in the era of the knowledge economy, with different constraints and variables to consider, namely investment, training and necessary technological resources, that are important to analyse and on which one proposes a depth reflection. In conclusion, there are some examples and, in particular, two cases of use of online learning in b-learning, in initial and continuing teacher training at the Institute of Education, Lisbon University.

Keywords: Online Learning, E-learning, B-learning, Management, Higher Education

Introdução

Face à atual sociedade do conhecimento num mundo interconectado, multicultural e multilíngue, o *e-learning* surge como um novo paradigma associado à emergência das tecnologias digitais (TD), exigindo-se nesta perspetiva uma “nova universidade”, com um currículo global que proporcione aos alunos conhecimento e pensamento inovador e competências para a resolução de problemas globais (Rajasingham, 2009).

Tomando por base o conceito de Educação para o Desenvolvimento (ED), que pode ser definido de acordo com a Plataforma Portuguesa das Organizações Não Governamentais de Desenvolvimento (ONGD)² como:

2 Plataforma Portuguesa das ONGD, 2ª Escola de Outono de ED, <http://www.plataformaongd.pt/plataforma>

“um processo dinâmico, interativo e participativo que visa: a formação integral das pessoas; a consciencialização e compreensão das causas dos problemas de desenvolvimento e das desigualdades locais e globais num contexto de interdependência; a vivência da interculturalidade; o compromisso para a ação transformadora alicerçada na justiça, equidade e solidariedade; a promoção do direito e do dever de todas as pessoas, e de todos os povos, participarem e contribuírem para um desenvolvimento integral e sustentável.” (IPAD, 2009, p.19);

Às instituições de ensino superior (IES) cabe-lhes um papel acrescido de responsabilização relativa ao acesso de todos à educação, que pode ser potenciado através do ensino a distância ou ensino *online*, designadamente no universo dos países e regiões de língua portuguesa, onde existem cerca de 240 milhões de falantes do português, considerando a língua como cultura, economia e ciência, mas sobretudo como a identidade de um povo dada pela força da comunicação³.

Neste sentido o ensino *online* pode constituir-se como um fator crítico na política e gestão estratégica das IES, sendo imperativo proceder-se a uma reflexão sobre a forma como se poderá efetuar a integração deste modelo de ensino na sua oferta formativa e perspetivar estratégias flexíveis e adaptadas a cada instituição, justificando-se que estas procurem soluções com integração das tecnologias educativas como elemento fundamental no que diz respeito ao enriquecimento do processo de comunicação bidirecional concomitantemente com um projeto curricular mais amplo (Moreira & Monteiro, 2012, p.42).

A revolução digital a par da economia global que se transforma passo a passo em economia do conhecimento, trouxe novos horizontes e desafios às IES, nomeadamente a necessidade de desenvolver novas competências e a aprendizagem ao longo da vida. Inoue (2009), salienta o incremento da relação entre aprendizagem ao longo da vida autodirigida e o *e-learning* no caso de adultos aprendentes, nomeadamente, a crescente importância: do conhecimento e informação, do *e-learning* na formação contínua de adultos,

3 <http://www.idcplp.net> (Rede de Investigação na Comunidade dos Países de Língua Portuguesa - CPLP)

do papel assumido pelas tecnologias digitais e campus virtuais de aprendizagem.

Também o Conselho Europeu (2009) teceu conclusões sobre o quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e formação a desenvolver até 2020, definindo os seguintes objetivos estratégicos:

“tornar a aprendizagem ao longo da vida e a mobilidade uma realidade; melhorar a qualidade e a eficácia da educação e formação; promover a igualdade, a coesão social e a cidadania ativa; incentivar a criatividade e a inovação, incluindo o espírito empreendedor, a todos os níveis da educação e formação.”

Desta forma, propõe-se como questão central deste estudo: “Como integrar o ensino *online* nas IES?”, considerando este conceito de ensino *online* como equiparado ao de *e-learning*, sinónimo de “aprendizagem eletrónica” ou “formação a distância via Internet” (Cação e Dias, 2003, p.24), caracterizado pela mobilidade do ensino, que pode acontecer em qualquer lugar, em que os materiais de estudo se encontram disponíveis através da Internet com informação atualizada e acessível em qualquer momento, versatilidade e comunicação facilitada entre professor e alunos e consequente com a possibilidade de redução de custos face ao ensino tradicional.

Modelos de ensino *online*: *e-learning* e *b-learning*

Partindo do que podemos considerar como educação *online*, mais abrangente que o conceito de ensino *online* ou *e-learning*, segundo Desmond Keegan (1988) citado em Paulsen (2002, p.20), esta caracteriza-se pela separação física de professores e alunos, pela utilização de uma rede computadorizada para distribuição de conteúdos educativos, por ser influenciada por uma determinada organização educativa (distinguindo-se assim do autoestudo e tutorias particulares) e por garantir uma comunicação bidirecional, através da rede, entre alunos, entre alunos e professores e outros intervenientes.

O ensino *online* centra-se na aprendizagem interativa em que

se desenvolve um processo de ensino-aprendizagem, com disponibilização de conteúdos e *feedback* das atividades de aprendizagem. Foi desenvolvido um glossário de *e-learning* por Kaplan-Leiserson que apresenta a seguinte definição de *E-Learning*:

“abrange um vasto conjunto de aplicações e processos, como a aprendizagem baseada na Web, aprendizagem baseada no computador, salas de aula virtuais e colaboração digital. Inclui a disponibilização de conteúdos através da Internet, Intranet/Extranet (LAN/WAN), cassetes áudio e vídeo, transmissão por satélite, TV interactiva e CD-ROM.” (Paulsen, 2002, p.21).

Outra modalidade de ensino *online*, é o *blended learning* ou *b-learning*, que se trata de um sistema misto que combina a instrução face a face com a instrução mediada por computador (Graham, 2006, p.5), ou seja, inclui uma componente *online* e uma componente presencial. Pode também ser definido como uma forma de distribuição do conhecimento com disponibilização de parte da formação *online*, mas que integra parte em sala de aula com um grupo de alunos e um professor. Pelas suas características, o *b-learning* pode constituir uma resposta a um dos dilemas do *e-learning* como complemento ao ensino presencial, sendo o modelo preferencialmente usado pelas universidades, segundo Cação & Dias (2003, p.29).

Contudo, na literatura encontramos diversas classificações de modelos de ensino a distância, uns em função da autonomia do aluno, mais centrados na instituição ou mais centrados no aluno; outros em função do tipo de regime de estudo, em modo *single*, totalmente ou quase totalmente à distância, em modo *dual*, o ensino formal em forma presencial e o informal a distância, e em modo *mixed* em *b-learning* (Lagarto, 2002, p. 108-109); ou ainda outros modelos de análises concretas de cursos *online*, uns mais centrados no professor, que tendem a transferir as técnicas, estratégias e métodos do ensino presencial recorrendo às tecnologias, outros mais centrados na tecnologia, convertendo o professor num mero fornecedor e o aluno de um mero utilizador, e outros ainda mais centrados no aluno, baseando-se na autoformação e autoaprendizagem (Morgado, 2001, p.5).

De acordo com Mason (1998) citado na referência anterior, podemos ainda noutra perspetiva de análise classificar os modelos de ensino *online* com base na relação entre os conteúdos e o grau de intervenção do professor e do aluno.

Desta forma, considera um primeiro modelo com permanência dos conteúdos e materiais, concebido por especialistas e ensinado por professores, com uma clara separação entre conteúdos e tutoria, onde a componente *online* não representa mais de 20% do tempo de estudo e um insipiente trabalho colaborativo entre os alunos, aproximando-se de uma abordagem tradicional do ensino a distância.

O segundo modelo centra-se em materiais existentes complementados por outros, concebido para o curso em questão, atribuindo maior liberdade e responsabilidade ao aluno e preconizando um papel mais ativo do professor com valorização da interação e discussões *online*, representando a componente *online* cerca de 50% do tempo de estudo.

O terceiro modelo dissolve a distinção entre conteúdo e tutoria, sendo os conteúdos dinâmicos, totalmente *online* e com base em atividades e trabalhos colaborativos com o intuito de construir uma comunidade de aprendizagem, numa perspetiva construtivista da aprendizagem.

Martinho (2014, p.68-72) efetuou uma importante análise reflexiva sobre os modelos e estratégias para a conceção do ensino *online* e opções metodológicas inerentes, considerando modelos com aprendizagem centrada no professor e no aluno, tendo chegado às seguintes conclusões:

- “Embora os modelos de conceção sejam variados nas suas abordagens, de todos ressaltam questões relacionadas com os resultados e objetivos, a análise das necessidades, a análise do estudante, o suporte institucional e as escolhas pedagógicas (McLaren, 2009).
- A definição dos resultados e objetivos, embora esteja quase sempre implícita, constitui uma preocupação explícita de alguns autores que partem desta definição para o desenvolvimento do modelo (Gustafson & Branch, 2002; Oliver & Herrington, 2002; Palloff & Pratt, 2007; Zheng & Smaldino, 2009).

- A análise das necessidades é importante para responder às questões relacionadas com a procura, a forma de distribuição e os custos de conceção, desenvolvimento e implementação (Moore, 2004; Palloff & Pratt, 2007).
- A análise relacionada com o estudante procura respostas para perguntas como: quais são as suas idades, género, cultura, competências na utilização das tecnologias, os padrões e estilos de aprendizagem, objetivo, e motivações (Zheng & Smaldino, 2009).
- Os modelos que advogam a construção de comunidades de aprendizagem *online*, defendem que o conhecimento e as relações entre os participantes se vão desenvolvendo através da interação que se estabelece. O conhecimento sobre os estudantes vai sendo obtido e aprofundado, conforme se vai desenvolvendo e aprofundando o processo de aprendizagem colaborativa (Anderson, 2008; Garrison & Vaughan, 2008; Palloff & Pratt, 2007).
- O suporte institucional investiga as estruturas de apoio relacionadas com a visão e a missão da organização, os custos de implementação e a sustentabilidade (Hanna, 2003; Moore, 2004), a formação de professores e a infraestrutura tecnológica.
- Na perspetiva da conceção da instrução orientada para a implementação das melhores estratégias de ensino-aprendizagem, podemos concluir que as escolas pedagógicas se preocupam com o público-alvo e o resultado da aprendizagem. As considerações-chave a este nível incluem: modelos de aprendizagem, métodos de disseminação, interação, avaliação e conceção da instrução. Segundo McLaren (2009), os aspetos pedagógicos, quando implementados corretamente, através da apresentação eficaz dos conteúdos e da promoção da interação, devem corresponder às necessidades de aprendizagem dos estudantes.
- A melhoria dos ambientes de aprendizagem *online* é referida, na literatura, como um aspeto essencial para a melhoria dos resultados alcançados através do ensino *online*, pois contribuem para o aumento da motivação e envolvimento dos estudantes (Oncu & Cakir, 2010)."

Destas conclusões pode-se destacar a importância da componente pedagógica nos espaços de aprendizagem *online*, que podem nomeadamente contribuir para a redução das barreiras psicológicas e culturais, enquanto as inovações tecnológicas ajudam a vencer as barreiras do espaço e do tempo.

Políticas de *e-learning*: o ensino *online* como fator crítico na gestão estratégica das IES

O *e-learning* pode ser o impulsionador de um novo paradigma de aprendizagem sustentável para a sociedade do conhecimento global, sugerindo uma comunicação síncrona entre professores e alunos presencialmente e em rede, utilizada conjuntamente com uma comunicação assíncrona através das redes sociais e outras tecnologias (Rajasingham, 2009, p.18).

Adicionalmente, o fenómeno do *e-learning*, impulsionado pela Internet, conduziu à necessidade das organizações desenvolverem uma cultura para o *e-learning*, em que este seja valorizado tanto ao nível da gestão como, sobretudo, da aprendizagem dos alunos, que pode ser mais vantajosa do que propriamente os benefícios económicos que o *e-learning* possa trazer. Esta cultura continua a exigir um papel do professor que passe pela organização da educação e estímulo da aprendizagem, segundo Hrastinski, Keller & Lindh (2009, p.93).

A promoção de uma cultura para a integração do *e-learning* nas práticas de ensino é essencial para o seu desenvolvimento, assumindo-se os professores e educadores e a sua predisposição para a utilização como um fator chave. Assim, o sucesso de desenvolvimento do *e-learning* assentará na necessidade de se compreender melhor a relação entre tecnologia, pedagogia e conteúdos e como o uso efetivo da tecnologia pode produzir resultados de aprendizagem (Birch & Burnett, 2009).

De acordo com estes autores, um dos maiores desafios que podem influenciar a decisão de adotar e integrar a tecnologia na educação e converter os recursos tradicionais em formatos de *e-learning* interativos, é encorajar o conjunto de professores que continuam resistentes à adoção do *e-learning*, sendo necessário que

as instituições articulem claramente o uso das tecnologias associadas ao *e-learning*, os processos e ferramentas nomeadamente os LMS⁴, apresentando os benefícios deste modelo para professores e alunos com a respetiva promoção de formação e desenvolvimento profissional (p.77).

Paulsen (2009) efetuou um estudo de análise de 26 fornecedores de *e-learning* europeus, representando 11 países, que produziu 27 recomendações para ajudar as instituições a obter robustez e sustentabilidade no ensino *online*. Baseadas em fatores históricos (1-4), fatores técnicos (5-8), fatores correntes (9-12), fatores de gestão, estratégia e atitudes (11-21), fatores económicos (22-25) e outros fatores (26-27), apontou:

1. Aprender com instituições que tenham uma longa história e tradição no ensino à distância.
2. Construir competências elevadas e tradições no ensino *online*.
3. Focar num desenvolvimento e evolução passo-a-passo.
4. Promover a investigação e avaliação contínua relacionada com o ensino *online*.
5. Desenvolver competências elevadas em tecnologias de informação e comunicação (TIC).
6. Usar tecnologias *standard*, abertas e amplamente utilizadas, pois permitem aos alunos o seu uso sem necessidade de as comprar ou instalar equipamentos adicionais.
7. Adquirir sistemas de tecnologia integrada que suportem o ensino *online*.
8. Desenvolver sistemas administrativos efetivos.

4 LMS (*Learning Management System*): sistema ou plataforma de gestão de aprendizagens para apoio na formação *online*, que facilita a comunicação e a disponibilização de recursos em diferentes formatos.

9. Fornecer uma grande variedade de temas e níveis que sejam atrativos para os alunos e que contribuam para o seu emprego.
10. Selecionar uma variedade de escolha de tópicos, cursos e programas passíveis de colocar *online*.
11. Pesar os benefícios potenciais de um início e progressão flexível face às vantagens de ser capaz de trabalhar com grupos sólidos em aulas virtuais.
12. Foco na comunicação assíncrona. A flexibilidade de tempo dos alunos conduz à comunicação assíncrona e a uma reduzida atenção nas tecnologias de comunicação síncrona.
13. Certifique-se que recebe apoio da direção.
14. Atraia colaboradores motivados que acreditem no ensino *online*.
15. Desenvolva estratégias que apoiem o ensino *online* e assegure que os colaboradores cumpram a estratégia.
16. Foco na qualidade.
17. Desenvolver rotinas administrativas eficazes.
18. Foco no volume de trabalho previsível e controlável do professor.
19. Considere a colaboração com outras instituições educativas.
20. Procure a credibilidade altamente formal e informal com o governo e administração pública.
21. Estabeleça algum tipo de industrialização, tal como a divisão de trabalho, sistematização, automação, racionalização e gestão do fluxo de trabalho.

22. Foco em cursos eficazes em termos de custos que oferecem mais aprendizagem que valem o seu custo.
23. Garanta fontes de informação estáveis e previsíveis a partir do ensino *online*.
24. Utilize a pressão sobre a necessidade de mudança como um meio para ser flexível para permanecer na atividade e para se adaptar ao mercado em mudança.
25. Prefira contratos com tutores a tempo parcial e programadores de cursos que permitam o emprego flexível e a utilização da equipa para se adaptar às mudanças nos mercados.
26. Desenvolva competências elevadas e boas práticas de marketing.
27. Aproveite o nome de insígnias conhecidas.”

Desta forma, após estudo e análise crítica destas recomendações e suas inter-relações, e ainda, da sua adaptação ao contexto em que se pretende desenvolver o ensino *online*, importará também efetuar uma análise a curto e longo prazo do custo e benefícios deste investimento, não esquecendo as várias variáveis envolvidas e potencialidades pedagógicas acrescidas que podem advir após a implementação deste modelo de ensino.

Na literatura, a razão mais apontada para uma opção por um modelo de *b-learning* é que este combina o melhor dos dois mundos (o presencial e à distância), designadamente porque permite: melhorar as práticas pedagógicas, com o incremento de estratégias de ensino ativas; aumentar o acesso e a flexibilidade, sobretudo para alunos adultos com trabalho e família constituída; e aumentar o custo-benefício, na medida em que oferece uma oportunidade de atingir uma audiência elevada, global e dispersa num pequeno período de tempo com uma sólida disponibilização de conteúdos (Graham, 2006, p.8-10).

Uma das razões que leva as IES a diversificar as suas atividades tem a ver com a sua necessidade de autofinanciamento, de acordo

com Lagarto (2002, p. 74), sentida cada vez com maior intensidade devido às políticas públicas de desinvestimento na educação dos últimos anos em Portugal. Desta forma, a formação contínua ou formação ao longo da vida, aliada às potencialidades do ensino *online*, pode constituir-se como uma área de investimento interessante a explorar.

Potencialidades do ensino *online* no alargamento do acesso às IES

A constante inovação tecnológica e dos atuais processos industriais e empresariais requerem uma contínua e necessária aquisição de novos conhecimentos, capacidade de gestão da informação e desenvolvimento de novas competências de forma a manter uma elevada produtividade e eficiência no trabalho, assumindo desta forma a aprendizagem ao longo da vida (ALV) um peso crescente na economia.

Desta forma, para além do papel das IES na formação inicial, estas têm vindo a incrementar um novo vetor de formação ao longo da vida, na disponibilização de cursos e programas de pós-graduação em regime de formação a distância, portanto com a utilização do ensino *online*, em diversos países, tanto a nível público como privado.

De acordo com Inoue (2009, p.25), a ALV na era da economia do conhecimento é um fator crítico para a sustentabilidade das empresas e capacidade de adaptação dos indivíduos, sendo importante para o crescimento deste ambiente de conhecimento que conduz a um maior uso, transferência e criação de conhecimento efetivo.

Acresce o facto de que as tecnologias digitais permitem a adaptação e flexibilidade, relativamente ao ensino tradicional, eliminando as limitações de tempo e espaço, com a crescente importância dos ambientes virtuais de aprendizagem na educação académica e formação contínua ao longo da vida.

Assim, as instituições educativas já não podem ser apenas simples locais onde os jovens se vão preparar para o trabalho e vida adulta, mas são também fornecedores de serviços de educação contínua para aprendizagem ALV, acessíveis também a adultos estudantes que necessitam cumprir outras e novas responsabilidades na sua vida profissional. Alguns destes, continuarão a preferir a

formação contínua numa forma tradicional, mas no futuro a maioria irá optar inevitavelmente pela formação a distância (Moore & Kearsley, 2005, p. 291).

Segundo os mesmos autores, com os custos do processamento e armazenamento da informação eletrónica a diminuir e os custos da educação e formação tradicional a aumentar, quando a necessidade de atualização e formação contínua é hoje essencial à empregabilidade na “era da informação”, torna-se necessário procurar novas formas de acesso ao conhecimento. Concomitantemente, são necessárias novas competências para aceder à informação e transformá-la em conhecimento como fator chave para o desenvolvimento económico, político, social e pessoal.

Por outro lado, em termos económicos, este vetor permite a obtenção de fontes de financiamento não desprezáveis e simultaneamente a possibilidade de criar consórcios com parceiros estratégicos adequados e complementares, designadamente entidades e associações empresariais.

Com políticas de aproximação à atividade económica e parcerias que potenciem as economias de escala, as IES podem contribuir também para o desenvolvimento regional criando sinergias com múltiplas vantagens para estas e o tecido social e económico envolvente, podendo hoje considerar-se “o global” através da implementação do ensino *online*. Particularmente, “a localização das atividades de interface universidade/empresas pode ser vista como uma estratégia de desenvolvimento harmonioso de um país” (Lagarto, 2002, p. 76).

Para além da questão económica, as potencialidades do ensino *online* são inúmeras, podendo este ser um dos modelos de formação com maior capacidade de crescimento, e que oferece um grande número de vantagens. Estas podem ser classificadas como vantagens de teor mais prático, caso da facilidade de acesso e simplicidade de utilização; outras de teor mais empresarial, como a economia, rapidez ou o reforço da cultura empresarial; e outras ainda diretamente relacionadas com a informação (desfragmentação e atualização de conteúdos). Em todas se verifica que a tecnologia introduz um valor acrescentado na formação, possibilitando melhorias ao nível da consistência, entre os 50% e os 60% relativamente à formação tradicional (Cação & Dias, 2003, p.38).

A facilidade de acesso, com a flexibilidade de tempo e espaço, a redução de custos e a possibilidade de compatibilização da aprendizagem com a vida profissional e familiar, ainda associada à autonomia e diferenciação proporcionada aos estudantes são mais-valias que podem inclusive potenciar e estimular a aprendizagem. Permite ainda utilizar metodologias centradas no aluno e mesmo adaptar os cursos às necessidades destes, nomeadamente através da desfragmentação de conteúdos ou da distribuição dos conteúdos em unidades menores, uma vez que o aluno se concentra apenas em conteúdos específicos e não se dispersa em matérias mais abrangentes.

Contudo existem constrangimentos na implementação de um modelo de ensino *online*, tal como na integração das tecnologias digitais nos processos de formação (Rodrigues, 2014), dos quais podemos destacar: os fatores técnicos, ao nível da falta de equipamentos e meios, sobretudo nos países menos desenvolvidos nesta área; os fatores pedagógicos, ao nível das metodologias de ensino e formas de avaliação, e particularmente, no desenho dos cursos e criação de conteúdos e recursos multimédia, aliando a componente técnica à pedagógica; ainda fatores profissionais, ao nível designadamente da falta de formadores qualificados neste modelo de ensino e também de formadores e formandos com proficiência digital reduzida.

Ainda de acordo com Cação & Dias (2003, p.29), as universidades têm optado por modelos em *b-learning* onde são incluídas uma vertente exclusivamente *online* e outra com a presença do aluno em sala de aula, para fazer face aos inconvenientes normalmente associados ao ensino exclusivamente *online*. Contudo, há indicadores recentes que podem indiciar uma maior aposta no *e-learning* por parte das IES.

Mesmo assim, estes autores definem algumas vantagens da componente presencial relativamente ao ensino baseado exclusivamente na Internet, na perspetiva dos formadores e na perspetiva dos formandos, explicitadas na seguinte tabela.

Tabela 1. Vantagens da componente presencial relativamente ao ensino baseado exclusivamente na Internet

Na perspetiva dos formadores	Na perspetiva dos formandos
• A componente presencial anula a incerteza quanto ao uso das tecnologias na aprendizagem <i>online</i>. • Reduz os receios sobre a possibilidade do aluno estar a ser vigiado durante a sua aprendizagem nos cursos <i>online</i>. • Permite contactar com outras pessoas (professores e colegas) que lhe podem dar suporte no momento em que surgem as dúvidas. • Evita alguma monotonia decorrente da apresentação de demasiada informação, num formato indiferenciado, ou noutros formatos menos apelativos para os alunos.	• Valoriza a interação com os alunos e dá oportunidade de os conhecer melhor. • Reforça a confiança do formando. • Cria relações de entreajuda entre os alunos. • Permite um feedback «cara a cara» em tempo real (permite a explicação pessoal e direta ao aluno). • Introduce melhorias ao nível da assimilação daquilo que é dito pelo formador.

Fonte: (Cação & Dias, 2003, p.29)

Neste contexto, num mundo globalizado do conhecimento e da informação, com a facilidade introduzida pelas tecnologias digitais e Internet aliadas às vantagens do ensino *online*, e ainda com a língua portuguesa como pano de fundo e elemento unificador no mundo lusófono, novos públicos acederam e continuarão provavelmente a aceder às IES.

As principais questões e desafios colocados aos sistemas de *b-learning*, segundo Graham (2006, p.14), comportarão a aceção sobre: o papel da interação presencial; o papel de escolha e autorregulação do aprendente; os modelos de suporte e formação; o equilíbrio entre inovação e produção; a adaptação cultural; e o colmatar do fosso digital.

Importa pois, refletir, sobre a necessidade de interação humana com uma componente presencial e de socialização; de autodisciplina e capacidade de autorregulação na aprendizagem face à autonomia concedida; de formação de formadores numa perspetiva organizacional e de infraestruturas tecnológicas; de acesso a estudantes com diferentes níveis de proficiência na utilização das tecnologias digitais

e de níveis socioeconómicos diversos de qualquer ponto do mundo, mas contudo em que seja possível conciliar o global com o local com a respetiva adaptação de recursos e materiais; e por fim, analisar as potencialidades que as novas tecnologias e a inovação podem trazer face à necessidade de encontrar soluções de menor custo.

A integração do ensino *online* na oferta formativa

De acordo com o Relatório sobre *E-Learning in European Higher Education Institutions*, publicado em 2014 pela European University Association⁵, verifica-se que a maioria das IES inquiridas, de 38 países da Europa, usam o *blended learning* (91% de um total de 249, a maioria universidades), mas 82% não têm cursos de ensino *online* (Gaebel, Kupriyanova, Morais, & Colucci, 2014).

Os respondentes não têm dúvidas sobre o valor de *e-learning*, tendo três quartos das instituições reconhecido que o *e-learning* pode mudar a abordagem do ensino e da aprendizagem, vindo-o 87% como um catalisador para mudanças nos métodos de ensino. Entre outros aspetos positivos, referem o seu potencial para melhorar a aprendizagem em contextos de educação de massa.

Apesar dos desafios, as IES mostraram interesse no desenvolvimento do *e-learning* a curto e longo prazo, nomeadamente na sua possibilidade de obter flexibilidade da oferta de ensino, maior eficiência do tempo de aula, e mais e melhores oportunidades de aprendizagem sobretudo para alunos residentes a distância.

Neste sentido, apesar de apenas 12% afirmar ter na sua oferta formativa *Massive Open Online Courses* (MOOCs)⁶, uma das formas de ensino *online*, quase metade (218 instituições) indicaram a sua intenção de os introduzir. A introdução de MOOCs foi geralmente atribuída à liderança institucional em colaboração com membros

5 http://www.eua.be/Libraries/Publication/e-learning_survey.sflb.ashx.

6 *Massive Open Online Course* (MOOC) significa Curso Online Aberto e Massivo: massivo, pois não tem limite de participação; aberto, aceitando todas as inscrições gratuitamente sem requisitos formais de entrada; e *online*, por todo o curso, incluindo a sua avaliação e serviços adicionais, ser fornecido *online*. Segundo Cormier (2010) que o nomeou citado em Albuquerque (2013), MOOC é um curso aberto participativo e distribuído, idealizado para apoiar a aprendizagem em rede ao longo da vida.

da equipas individuais e, em alguns países, os incentivos de financiamento externo foram importantes para a sua implementação.

Os principais motivos que levam as IES ao desenvolvimento de MOOCs são: a visibilidade internacional seguida do recrutamento de mais estudantes, o desenvolvimento de métodos de ensino inovadores e a possibilidade de facultar uma aprendizagem mais flexível para os estudantes da própria instituição. Um objetivo adicional é o de estabelecer parcerias com outras instituições, menos do que com outros tipos de parceiros como a indústria. A redução de custos e geração de lucros quase nunca são mencionados.

Segundo Albuquerque (2013), o primeiro MOOC em língua portuguesa foi estruturado e realizado mediante um acordo bilateral, com apoio informal do Programa de Pós-Graduação em Tecnologias da Inteligência e Design Digital da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e da Associação Brasileira de Educação a Distância, no Brasil, e do *site Digital Storytelling* e da Universidade Aberta, em Portugal. O Curso MOOC EAD teve início em 2012, com a duração de 11 semanas, tendo como base teórica o Conectivismo e sendo o conteúdo construído colaborativamente pelos participantes.

Neste estudo, verificou-se que a gestão da informação foi um desafio para os atores da aprendizagem em rede, estando o papel do professor ainda pouco clarificado; mesmo num curso aberto, no qual os participantes podem definir o tipo de participação que terão no curso, a interação e a colaboração são fatores fundamentais para a aprendizagem; que os MOOC possuem maior liberdade quando relacionados com a aprendizagem informal e a aprendizagem ao longo da vida; e que um dos caminhos poderá ser combinar as iniciativas informais e formais, de forma a possibilitar a aprendizagem global mas com certificação local, constituindo-se um desafio para as instituições formais o desenvolvimento de mecanismos para este efeito.

Figueira (2003) aborda a questão do *e-learning* nas universidades em Portugal, afirmando que se tratou de um processo marginal durante algum tempo, excetuando o caso da Universidade Aberta que funciona exclusivamente nesta modalidade, mas que, foi impulsionado em 2005 com a iniciativa Campos Virtuais lançada pelo governo português, na Unidade de Missão Inovação e Conhecimento (UMIC), através da qual se pretendeu “colocar a tecnologia ao serviço da aprendizagem, centrando-a na cadeia de valor do negócio universitário” (p.22).

Esta iniciativa teve o mérito de passar o *e-learning* de projetos experimentais para o dia-a-dia das universidades. Por exemplo, na Universidade de Aveiro verificou-se uma elevada implementação de cursos *online*, na época, já com mais de 500 disciplinas *online*. Neste caso, os projetos dividiram-se em duas áreas: uma de complemento às aulas presenciais, o que permitiu continuar a aprendizagem para além da sala de aula e podendo os docentes disponibilizar materiais complementares no sistema de *e-learning*; e, outra, ao nível dos trabalhos de grupo, com mecanismos colaborativos associados ao processo de aprendizagem, desenvolvido sobre a mesma plataforma (Figueira, 2003, p.22).

De acordo com o mesmo autor, outro campo de aplicação de modelos de ensino *online* no ambiente universitário é o das pós-graduações e dos mestrados, podendo alargar-se o potencial de acesso, do ponto de vista geográfico ou do tempo disponível.

É o caso, entre outros exemplos, do Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Tecnologia Educativa, que teve a sua 1ª edição no ano letivo de 2009/10, na modalidade *b-learning*, no Instituto de Educação da Universidade do Minho. Num estudo de avaliação realizado sobre este mestrado, Machado & Gomes (2011) verificaram que a maioria dos estudantes se inscreveram no mesmo por este ser em regime de *b-learning*, e todos os estudantes (20) reconheceram que o facto de o curso ser nesta modalidade os ajudou a conciliar a sua frequência com as demais atividades pessoais e/ou profissionais. Este estudo revelou também que o funcionamento do curso na modalidade *b-learning* foi adequado para os estudantes em causa; no que concerne ao modelo de organização, as conclusões apontam no sentido de que as unidades curriculares não devem funcionar todas em simultâneo para evitar uma sobrecarga de trabalho; ao nível das ferramentas denotou-se a necessidade de uma maior apropriação das mesmas pelos docentes, nomeadamente na gestão e dinamização de sessões de *chat*⁷ e fóruns de discussão⁸, pelo que deve ser garantida a preparação prévia dos estudantes e docentes para a utilização da plataforma de *e-learning* e, por fim, salienta-se a sugestão dos estudantes para a necessidade de uma vertente mais

7 Sessão ou sala de *chat*: local onde os formandos podem dialogar uns com os outros e com o professor através de mensagens escritas (Cação & Dias, 2003, p.45).

8 Fóruns de discussão: publicação de mensagens ou questões sobre determinado tema para debate (idem).

prática do curso, portanto, com a utilização de metodologias ativas centradas no aluno.

Na Universidade de Lisboa destacou-se, em 2010/11, o programa *E-learning* com o objetivo de difundir o uso das tecnologias no ensino, aprendizagem e investigação, bem como, de promover iniciativas de formação em *e-learning*, baseado num modelo pedagógico para a criação e conceção de aulas convencionais enriquecidas com tecnologias em cursos em *b-learning* ou totalmente em *e-learning*, ambos de graduação e pós-graduação nas diversas faculdades e institutos (11) com 282 cursos disponíveis.

Neste estudo, Gonçalves & Pedro (2012) verificaram que os cursos promovidos sobre LMS (Sistemas de Gestão da Aprendizagem), designadamente o Moodle⁹, intensificaram o seu uso e uma maior utilização destes nas práticas de ensino, tendo contudo que diferenciar a forma de utilização dos LMS, se apenas como “disponibilizadores” de conteúdos ou se também como verdadeiros sistemas de gestão de aprendizagens com interação *online* em *chats* e fóruns de discussão. Foi também possível observar, numa perspetiva de inovação organizacional, que em diferentes áreas científicas se verificaram diferentes níveis de envolvimento, com maior incremento nas Ciências e Tecnologias seguida das Ciências Sociais e menor na área de Direito e Economia seguida das Artes e Humanidades, variações que podem ser justificadas com as diferenças nas práticas de ensino e de avaliação, assim como, na cultura institucional presente nestas áreas.

Para promover a transição para a inovação do ensino *online* de um nível cognitivo para um nível comportamental são necessários esforços adicionais, nomeadamente, de formação, não apenas técnica, mas também e sobretudo orientada para competências pedagógicas, de aumento da motivação e perceção das vantagens que se podem obter. Assim, este programa de *e-learning* foi assumido como uma estratégia de inovação organizacional de integração das novas tecnologias, e como tal, nestes processos, é necessário um forte investimento em esforço e tempo.

Para desenhar um sistema de ensino *online*, segundo Graham (2006, p.32), devemos partir da questão “Como podemos ensinar

9 Moodle (*Modular Object Oriented Dynamic Learning*): plataforma LMS aberta que possibilita a gestão modular de recursos e atividades educativas (Gonçalves & Pedro, 2012).

online?”, sabendo contudo que algumas disciplinas não parecem fáceis de transpor para o ensino *online*, mas só após o processo de desenho poderemos verificá-lo, devendo olhar para cada objetivo individualmente em vez de para o global, pois cada um poderá ter uma aproximação e tratamento diferente.

Assim, dever-se-á considerar que em alguns objetivos se poderá recorrer ao ensino tradicional; no caso de demonstrações poderemos ter um especialista ao vivo mas não necessariamente em forma presencial, utilizando por exemplo uma sessão *online* síncrona¹⁰ e ainda podemos usar aproximações autodirigidas no caso de objetivos que requerem memorização e aquisição de conhecimentos. De qualquer forma, não existe uma receita exclusiva no *b-learning* (Graham, 2006, p.33), podendo ser construídas soluções à medida de cada instituição, curso e mesmo disciplina.

Desta forma, para definir um programa de educação *online* são necessárias atividades equivalentes às de num processo de educação formal e incluem:

- “ decidir os cursos a oferecer;
- gerir o desenho do processo da implementação dos cursos;
- nomear, formar e supervisionar os colaboradores académicos e administrativos;
- informar os potenciais estudantes sobre os cursos disponíveis e como poderão optar por estes;
- registo das inscrições e procedimentos administrativos de admissão;
- cobrança de taxa de inscrição, gestão de bolsas de estudo e registo contabilístico;
- definição e disponibilização de serviços de aconselhamento aos estudantes;
- procedimentos de gestão e avaliação de estudantes, premiando as classificações, certificados, diplomas e graus;
- localizar e manter bibliotecas e centros de estudo;

¹⁰ Sessão *online* síncrona: quando professor e alunos se encontram em simultâneo *online* numa plataforma.

- adquirir e efetuar manutenção de equipamentos informáticos, especialmente servidores e hardware;
- monitorização continuada da qualidade, eficácia e eficiência do programa” (Moore & Kearsley, 2005, p. 191).

Em suma, neste processo é essencial: a formação de todos os colaboradores envolvidos, desde os especialistas técnicos e científicos dos conteúdos específicos, desenhadores do processo e gestores, até aos de suporte à aprendizagem; a escolha adequada dos recursos tecnológicos, plataformas e LMS de acordo com as necessidades; o investimento e gestão eficaz do orçamento disponível; e ainda uma adaptação à cultura académica e avaliação de possíveis resistências à mudança na implementação de um programa de ensino *online*.

Casos, em forma de *b-learning*, na formação inicial e contínua de professores

Nos estudos de caso seguintes, desenvolvidos no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, um na formação inicial e outro na formação contínua de professores, foi utilizado um modelo de *b-learning*, com o uso de ensino *online* como complemento do ensino presencial, numa proporção que poderíamos traduzir em cerca de 50% de trabalho presencial e 50% de trabalho autónomo. O primeiro caso desenvolve-se no mestrado em Ensino da Economia e Contabilidade e o segundo em Oficinas de formação contínua de professores em tecnologias digitais.

Em ambos os casos são utilizadas metodologias ativas de formação, assentes numa perspetiva aproximada de sala de aula invertida ou *flipped classroom*¹¹, com o uso de meios de comunicação e plataformas de gestão de aprendizagens (LMS).

11 *Flipped classroom*: metodologia que inverte o processo de ensino-aprendizagem, no qual o professor prepara antecipadamente recursos pedagógicos para o aluno ler ou visualizar disponibilizando-os numa plataforma LMS, enquanto posteriormente, a aula presencial será dedicada à discussão dos trabalhos realizados, projetos ou exercícios efetuados ou a efetuar.

No mestrado em ensino da economia e contabilidade

Este ciclo de estudos de formação inicial confere formação geral e habilitação profissional para a docência no ensino secundário nas áreas de docência de Economia e de Contabilidade, em Portugal, sendo atualmente o único no país nesta área.

Este estudo de caso, desenvolvido por Rodrigues & Patrocínio (2014), incidiu numa turma de 22 mestrandos, nas unidades curriculares da área de Didática e Iniciação à Prática Profissional, que decorreram no ano letivo de 2013/14 e continua a ser desenvolvido no presente ano letivo de 2014/15 com uma nova turma de 17 mestrandos.

Numa perspetiva de inovação pedagógica, e acrescendo o facto de pelo menos metade dos mestrandos residirem em vários pontos do país, a uma longa distância, procurou-se encontrar uma proposta de integração das tecnologias digitais (TD) que incluísse o ensino *online* de forma a poder efetuar um acompanhamento pedagógico aos mestrandos mais eficaz e produtivo.

Visto a universidade utilizar preferencialmente o Moodle, este LMS foi também utilizado, sobretudo para facilitar a disponibilização de recursos e conteúdos de forma sistematizada, no entanto, optou-se, como plataforma de uso frequente, pelo Facebook. Esta escolha deveu-se ao facto deste ser de livre acesso e *user friendly*, e sobretudo, por ser amplamente utilizado como rede social por 94% dos utilizadores de redes sociais em Portugal, segundo inquérito de 2011 do Observatório da Comunicação (Paisana & Lima, 2012).

A utilização da plataforma Facebook, em ambas as turmas, teve início no primeiro semestre, quando foi criado um grupo fechado, tendo os estudantes que não tinham conta efetuado o seu registo. Neste grupo, foram adicionados todos os mestrandos de cada turma, sendo estes informados relativamente à possibilidade de poderem obter esclarecimentos e tirar dúvidas com os professores em modalidade *online* na plataforma sempre que sentissem essa necessidade, fosse no grupo fechado, fosse por mensagem privada no *chat* ou por videoconferência.

Inicialmente foi disponibilizada informação geral sobre as unidades curriculares e eventos relacionados e foram ao longo do ano letivo partilhadas informações, notícias e artigos sobre conferências e temas educacionais. Foram efetuadas sessões síncronas em *chat* e criados ficheiros conjuntos, em que todos os podem editar, para

a calendarização de atividades e das apresentações a efetuar no âmbito das disciplinas.

Na primeira turma, os mestrandos não demonstraram uma participação muito ativa na plataforma, limitando-se a responder ou a interagir sobretudo quando os professores publicavam algo ou solicitavam a sua participação. No segundo semestre, dois mestrandos, por *motu* próprio, iniciaram com um dos professores conversa no *chat* para esclarecimento de dúvidas. Com outra aluna, foram marcadas por *email* e realizadas duas sessões em videoconferência no Facebook.

Na segunda turma a adesão é substancialmente maior, com todos os alunos a visualizar as mensagens e com elevada frequência de interação, tendo contactos semanais de diversos alunos, que colocam dúvidas e questões, tanto no grupo, como através de mensagem privada com a professora, sendo mesmo, este o meio mais utilizado na comunicação e desenvolvimento de aulas e sessões síncronas numa abordagem de *flipped classroom*, complementado pelo *email* e Moodle onde são disponibilizados documentos e recursos, como o programa e bibliografia das disciplinas.

O Facebook como LMS apresentou como principal ponto forte, o facto de ser em simultâneo uma rede social de ampla utilização, tendo também se verificado, que os utilizadores de tecnologias digitais tiveram facilidade no uso pedagógico da ferramenta e uma elevada perceção da sua utilidade.

Como constrangimento salienta-se o preconceito e receio existente em alguns mestrandos sobre o Facebook, que o veem como lazer e não como ferramenta pedagógica, devendo ter-se este facto em atenção, facultando sempre aos alunos a informação necessária ao nível da privacidade e segurança da Internet.

Em suma, a escolha da plataforma LMS é um fator importante na implementação e desenvolvimento do ensino *online* a par das metodologias de ensino seleccionadas.

Em oficinas de formação contínua de professores

Na esteira de Delors (1996, p.159), os programas de formação contínua para o desenvolvimento profissional dos professores devem desenvolver-se permitindo a familiarização destes com os últimos progressos da tecnologia da informação e comunicação, na

medida em que a qualidade do ensino é determinada pela formação inicial e contínua dos docentes. Acrescenta que o recurso a técnicas de ensino à distância pode ser uma fonte de economia e gestão mais eficaz de recursos. Pode, também, ser um meio de introduzir reformas, novas tecnologias ou novos métodos.

Visto parte do ensino ser em forma de trabalho autónomo, não presencial, permite uma redução de custos e de tempo por parte dos docentes, que pode inclusive ser integrado no seu tempo letivo de aula, numa abordagem de formação *on the job*¹² ou formação no local de trabalho (Pareek, 2011), aplicando na prática os conteúdos desenvolvidos na formação e possibilitando simultaneamente a reflexão sobre todo o processo.

Este caso consistiu na implementação de um projeto de formação num Agrupamento de Escolas do distrito de Lisboa, em Portugal, que incluiu três Oficinas de formação acreditadas, enquadradas na Portaria 321/2013 de 28 outubro, tendo como destinatários educadores e professores do pré-escolar ao 3.º ciclo.

As Oficinas decorreram ao longo de um ano, em sessões quinzenais, tendo as seguintes denominações: Plataformas de Gestão de Aprendizagens (LMS); Recursos Educativos Digitais – Criação e Avaliação; e Literacias para os Média. Com a duração de 15 (quinze) horas presenciais mais 15 (quinze) horas de trabalho autónomo cada uma, permitiram dentro da componente de trabalho autónomo desenvolver uma modalidade de ensino *online*.

Deste modo, enquanto as sessões de trabalho presenciais incluíram discussão das temáticas, visionamento de vídeos, demonstrações, partilha de experiências e práticas individuais e em grupo, em forma de trabalho projeto; as sessões de trabalho autónomo permitiram a concretização das atividades e projetos previstos com os alunos, a partilha de experiências e troca de opiniões entre professores, a colocação de questões e reflexões relacionadas com as atividades em desenvolvimento em formato de *b-learning*.

Como suporte tecnológico foi utilizado um Sistema de Gestão de Aprendizagens (LMS), que incorporou a componente de plataforma e de comunicação, a rede social Facebook complementada pelo Google

12 Formação de colaboradores no local de trabalho enquanto desenvolvem o seu trabalho. Normalmente é suportada por um formador profissional como instrutor no trabalho prático e frequentemente na formação formal em sala de aula (Pareek, 2011).

Drive, que permitiram a gestão da informação e documentação das Oficinas e a comunicação entre todos os intervenientes.

Para além do objetivo primeiro de desenvolvimento de competências na integração das tecnologias, as Oficinas pretendiam também estimular práticas inovadoras, designadamente seguindo os princípios da Formação Ativa (FA)¹³ de professores com integração pedagógica das tecnologias digitais (TD) no contexto de uma comunidade escolar no seu conjunto, proporcionando a criação de novas dinâmicas de trabalho, a conceber e testar pelos próprios formandos na escola e em contexto de sala de aula.

A metodologia das ações de formação privilegiou a utilização de métodos ativos, com tarefas e atividades integradoras ligadas aos contextos autênticos e vivências profissionais dos formandos, tendo as oficinas sido adaptadas às necessidades reais dos formandos e decorrido numa perspetiva teórico-prática com base numa relação pedagógica democrática e gestão flexível dos conteúdos, planificação e avaliação partilhada.

Adicionalmente, estas Oficinas de formação, tiveram subjacente uma cultura pedagógica de base construtivista, em que se pretende que cada formando seja agente da sua própria inovação pedagógica, num ambiente de cariz colaborativo e cooperativo, que considera a escola como um espaço aberto de socialização cultural.

Dos resultados exploratórios salientam-se alguns dos desafios mais comuns que surgiram sobre a integração pedagógica das TD e a formação de professores nesta área, designadamente, a falta de tempo ou gestão do tempo dos professores para formação e uso de tecnologias digitais, a necessidade de apoio e formação adequada à integração pedagógica das TD, a gestão eficaz de recursos e a insuficiência de recursos tecnológicos para utilização das TD pelos alunos, e a superação dos fatores intrínsecos, nomeadamente os de resistência à mudança e os relativos à necessidade de informação ao nível da privacidade e segurança da Internet.

Estas questões são também relevantes para o desenho de uma estratégia de ensino *online*, na medida, em que nos permitem refletir sobre diversos aspetos desta modalidade de ensino com múltiplas potencialidades, pedagógicas, pessoais, sociais e económicas.

13 Formação Ativa (FA): trata-se de um modelo de formação de professores que está a ser construído e testado no âmbito da tese de Doutoramento em desenvolvimento "A Formação Ativa de Professores com Integração Pedagógica das Tecnologias Digitais" (na qual será integrada uma adaptação deste artigo).

Conclusão

Na sociedade digital contemporânea são vários os fatores que as IES necessitam de analisar para uma eficaz integração do ensino *online* na sua oferta formativa, face às novas tendências e à sua função de responsabilização alargada e considerando as necessárias mudanças exigidas nas organizações e no seu modo de funcionamento, segundo Taylor & Machado (2010, p.168), tendo como suporte uma política e gestão estratégica.

Desta forma, de acordo com (Machado-Taylor & Araújo, 2012), as IES deverão ter em linha de conta no seu posicionamento estratégico, visando a maximização das suas vantagens comparativas, alguns dos novos desafios, designadamente, a globalização, internacionalização e europeização e respetiva mobilidade; a harmonização dos sistemas de ensino superior; a evolução demográfica; a massificação e democratização do ensino superior; o desenvolvimento da “indústria” do ensino superior com fins lucrativos; a aprendizagem ao longo da vida; as ligações entre o mercado de trabalho e os estudantes; o financiamento, em muito países regressivo, colocando em causa a garantia de qualidade (Cerdeira, 2009).

Surgem assim novos públicos e perspetivas no acesso às IES potenciadas pelo ensino *online*, que permite o alargamento do acesso de alunos, através da abertura a todos os cidadãos, designadamente de língua portuguesa, de formação e aprendizagem ao longo da vida, seja para qualificação profissional, investigação ou atualização de conhecimentos, assim como, ao nível da cooperação internacional no intercâmbio e difusão de práticas.

Estando o ensino *online* em franco desenvolvimento e com uma grande diversidade de modalidades e formas de integração pedagógica das tecnologias na era da economia do conhecimento, será essencial, face ao contexto e especificidades das IES, considerar e definir o peso do *e-learning* na sua gestão estratégica e analisar os fatores-chave para a sua eficaz e adequada implementação. Análise de necessidades. Inovação. Tecnologia. Recursos. Investimento. Formação. Metodologias de ensino. Cultura.

Referências

- Albuquerque, R. (2013). *Primeiro MOOC em língua portuguesa: análise crítica do seu modelo pedagógico*. Dissertação de Mestrado em Pedagogia do E-Learning, Universidade Aberta.
- Cação, R. & Dias, P.J. (2003). *Introdução ao E-learning*. Porto: Sociedade Portuguesa de Inovação, S.A.
- Cerdeira, L. (2009). *O Financiamento do Ensino Superior Português: a partilha de custos*. Coimbra: Almedina.
- Curado, A.P. & Rodrigues, A.L. (2015). Contributos inovadores na formação inicial de professores: caso do mestrado em ensino da economia e contabilidade do IE/ ULisboa. In *Congresso Nacional de Práticas Pedagógicas no Ensino Superior (CNAPPES)*, Julho 2015, Instituto Politécnico de Leiria.
- Delors, J. (coord.) (1996). *Educação, um Tesouro a Descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Porto: ASA.
- Figueira, M. (2003). *O Valor do E-Learning*. Porto: Sociedade Portuguesa de Inovação, S.A.
- Gaebel, M.; Kupriyanova, V.; Morais, R. & Colucci, E. (2014). *E-Learning in European Higher Education Institutions. Results of a Mapping Survey*. Brussels: EUA Publications. Retirado de http://www.eua.be/Libraries/Publication/e-learning_survey.sflb.ashx.
- Gonçalves, A.M. & Pedro, N. (2012). Innovation, e-Learning and Higher Education: An Example of a University' LMS Adoption Process. In *World Academy of Science, Engineering and Technology*, 66, pp. 258-265.
- Graham, C.R. (2006). Blended Learning Systems: Definition, Current Trends and Future Directions. In Bonk, C.J. & Graham, C.R. *The Handbook of Blended Learning: global perspectives, local designs*. USA, San Francisco: Pfeiffer.
- Hrastinski, S; Keller, C. & Lindh, J. (2009). Is E-Learning Used for Enhancing Administration or Learning? On the Implications of Organisational Culture. In Stansfield, M. & Connolly, T. (Eds). *Institutional Transformation through Best Practices in Virtual Campus development: Advancing E-learning Policies*. Hershey, New York: IGI Global.
- Inoue, Y. (2009). Linking Self-directed Lifelong Learning and L-Learning: Priorities for institutions of Higher Education. In Stansfield, M. & Connolly, T. (Eds). *Institutional Transformation through Best Practices in Virtual Campus development: Advancing E-learning Policies*. Hershey, New York: IGI Global.

CONSELHO EUROPEU (2009), Conclusões sobre o quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e formação (“EF 2020”). *Jornal Oficial da União Europeia*, C119/2 de 28/05/2009.

Lagarto, J.R. (2002). Ensino a Distância e Formação Contínua: uma análise prospectiva sobre a utilização do ensino a distância na formação profissional contínua de activos em Portugal. Lisboa: Instituto para a Inovação na Formação (INOFOR).

Machado, C. & Gomes, M.J. (2011). Adoção de práticas de *e/b-learning* no ensino superior: um estudo de caso. In *Revista Iberoamericana de Informática Educativa*, Numero 14, Julio - Diciembre 2011, pp. 25-35.

Machado-Taylor, M.L. & Araújo, J.F. (2012). Em Busca de um Paradigma de Gestão Estratégica para as Instituições de Ensino Superior. In *ELBE 2012 - IV Encontro Luso-Brasileiro de Estratégia e o I Congresso Ibero-Americano de Estratégia*, ISCTE-IUL, 12 e 13 de Novembro 2012.

Martinho, D.S. (2014). *O Ensino Online nas Instituições de Ensino Superior Privado. As perspetivas: docente e discente e as implicações na tomada de decisão institucional*. Tese de Doutoramento em Educação, especialidade em Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Moore, M. & Kearsley, G. (2005). *Distance Education: A Systems View*. 2nd Ed. Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.

Moreira, J. A. & Monteiro, A. (Coord.) (2012). *Ensinar e aprender online com tecnologias digitais. Abordagens teóricas e metodológicas*. Porto: Porto Editora.

Morgado, L. (2001). O papel do professor em contextos de ensino *online*: problemas e virtualidades. In *Discursos*, III Série, nº especial, pp. 125-138, Universidade Aberta.

Paisana, M. & Lima, T.; Cardoso, G. e Espanha, R. (coord.) (2012), *Sociedade em Rede. A Internet em Portugal 2012*. Lisboa: OberCom – Observatório da Comunicação, Retirado de

<http://www.obercom.pt/content/client/?newsId=548&fileName=sociedadeRede2012.pdf>.

Pareek, V. K. (2011). *On-Job-Training in the Back-Office Business*. Wipro Technologies, Bangalore. Retirado de <http://www.wipro.com/Documents/resource-center/library/On-Job-Training-in-the-BackOffice-Business-Premium-Content.pdf?Mobile=1>.

Paulsen, M.F. (2002). Sistemas de Educação Online: Discussão e Definição de Termos. In *E-learning – O Papel dos Sistemas de Gestão da Aprendizagem na Europa*. Lisboa: Instituto para a Inovação na Formação (INOFOR).

Paulsen, M.F. (2009). An Analysis of European Magaproviders of E-Learning: Recommendations for Robustness and Sustainability. In Stansfield, M. & Connolly, T. (Eds). *Institutional Transformation through Best Practices in Virtual Campus development: Advancing E-learning Policies*. Hershey, New York: IGI Global.

Rajasingham, L. (2009). The E-Learning Phenomenon: A New University Paradigm? In Stansfield, M. & Connolly, T. (Eds). *Institutional Transformation through Best Practices in Virtual Campus development: Advancing E-learning Policies*. Hershey, New York: IGI Global.

Rodrigues, A.L. (2014). Dificuldades, Constrangimentos e Desafios na Integração das Tecnologias Digitais no Processo de Formação de Professores. In *Aprendizagem Online, Atas do III Congresso Internacional das TIC na Educação (ticEDUCA2014)*, pp.838-846, novembro 2014, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Rodrigues, A.L. & Patrocínio, T. (2014). O desafio das tecnologias digitais no ensino superior – o Facebook como ferramenta, pp.297-312. In Cabrito, B., Castro, A., Cerdeira, L. & Chaves, V. J (Org.). *Os desafios da expansão da educação em países de língua portuguesa: financiamento e internacionalização*. Educa e autores, Novembro de 2014.

Taylor, J. S. & Machado-Taylor, M. L. (2010). Leading Strategic Change in Higher Education: The Need for a Paradigm Shift toward Visionary Leadership', in Claes, T e Preston, S. (Eds.), *Frontiers in Higher Education*. Amsterdam, Netherlands: At the Interface Series.

10 Anos de ações afirmativas nas universidades públicas do Brasil: da concepção à avaliação

Jusciney Carvalho Santana¹
Edna Cristina do Prado²



Resumo: Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD (2004/2013), a população afrodescendente³ ainda concentra os maiores índices de evasão e repetência na educação básica, especialmente aquela ofertada na rede pública de ensino. Essa situação restringe o acesso desses jovens às vagas das universidades públicas, que continuam absorvendo os estratos mais elevados da população brasileira. A partir de 2002, com a reserva de vagas para estudantes oriundos da escola pública e/ou autodeclarados negros, pardos e indígenas, o cenário para esse nível de ensino, vem modificando o perfil discente, tanto na rede privada quanto nas universidades federais e estaduais. Este artigo propõe-se a refletir sobre essa política e resulta de uma pesquisa mais ampla vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, apresentando análises sobre interferências do neoliberalismo na consecução desse projeto de inclusão. Em termos metodológicos, constitui-se uma pesquisa exploratória pautada em revisão bibliográfica. Para referendar a análise, foram selecionados autores como Cunha (1989); Frigotto (1996); Leher (2007); Munanga (2004), Saviani (2004); Santos e Almeida-Filho (2008), que debatem sobre os impactos da expansão na educação superior no Brasil e

1 Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, Brasil. E-mail: jusciney-carvalho@gmail.com.

2 Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, Brasil. E-mail: wiledna@uol.com.br.

3 A população afrodescendente é composta por negros e pardos, de acordo com a classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE.

sobre as estratégias do Estado para garantir um acesso mais democrático para a população afro-brasileira, considerando as ações afirmativas em implementação no ensino superior público.

Palavras-chave: Expansão; Ações Afirmativas; Ensino Superior; Brasil.

10 Years of affirmative action in public universities of brazil: the design of the evaluation

Abstract: According to the National Sample Survey of Households - PNAD (2004/2013), the Afro-descendant population still concentrates the largest dropout rates and repetition in basic education, especially that offered in the public school system. This situation restricts the access of young people to vacancies in public universities, which continue absorbing the higher strata of the population. From 2002 to reserve places for students from public schools and / or self-declared blacks, mulattos and Indians, the setting for this level of education, the student profile is changing, both on the private network as the federal and state universities. This article proposes to reflect on the policy and results of a broader research linked to the Graduate Program in Education of the Federal University of Alagoas, providing analysis on interference of neoliberalism in achieving this inclusion project. In terms of methodology, constitutes an exploratory research guided by literature review. To endorse the analysis authors were selected as Cunha (1989); Frigotto (1996); Leher (2007); Munanga (2004), Saviani (2004); Santos and Almeida-Filho (2008), that debate on the impacts of expansion in higher education in Brazil and on government strategies to ensure a more democratic access to the african-Brazilian population, considering affirmative action for implementation in public higher education.

Keywords: Expansion; Affirmative Action; Higher education; Brazil.

Introdução

Na última década a expansão na educação superior brasileira tem sido uma das pautas mais presentes na produção científica no Brasil. Isso ocorre não somente com o intuito de avaliar os avanços deste nível de ensino, mas, sobretudo, para compreender se as políticas educacionais vêm colaborando para garantir maior equidade no acesso às instituições públicas de ensino superior. Dito de outro modo, professores, estudantes de pós-graduação e outros pesquisadores brasileiros buscam em suas pesquisas identificar, a partir das experiências das universidades que aderiram à adoção dessa política, se garantir o acesso através de reserva de vagas vem estimulando a redução das desigualdades sociais e raciais no país.

Dentro dessa abordagem o presente artigo apresenta os resultados parciais de uma pesquisa mais ampla, que tem como objetivo elaborar um Estado da Arte sobre a produção bibliográfica brasileira pertinente à avaliação da política de cotas raciais nas universidades públicas do Brasil. A busca dessas produções considera o período compreendido entre 2002 (ano de implementação na primeira universidade brasileira a adotar o sistema) e 2014 (ano em que esta pesquisa teve início, a partir de agosto), por meio de uma consulta sistemática aos principais bancos de dados do país, buscando catalogar dissertações e teses sobre a temática.

Para fundamentar este estudo buscamos referenciá-lo a partir das contribuições de autores como Bobbio (2002), Bourdieu (1992), Santos (2005), Munanga (2004), Saviani (2004), Arroyo (2011), Frigotto (2011), Ramos (2013) sobre neoliberalismo, políticas educacionais e sobre as ações afirmativas, assim como nos estudos de André (2001); Ens & Romanowski (2006); Ferreira (2002); Lima & Mioto (2007) e Soares (1998) sobre as metodologias de pesquisa conhecidas como bibliográfica e Estado da Arte.

Em termos estruturais o capítulo está dividido, para além desta introdução e das considerações finais, em duas partes. Inicia-se com uma breve descrição teórico-metodológica em função da necessidade de explicitar a importância desse Estado de Arte, uma vez que pretende identificar a produção científica com teses e dissertações que abordam as ações afirmativas, partindo do pressuposto de que a reserva de vagas (recorte racial) é uma destas ações.

Para tanto, analisa desde a concepção da política à fase atual de avaliação, tendo em vista que, passados doze anos, muitos estudantes beneficiados estão graduados e, portanto, modificaram o perfil discente [ingressante e egresso] das universidades públicas. Esses dados atualizados estão incorporados nas novas edições do Censo da Educação Superior, geradas periodicamente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP). Desse modo e tendo em vista essas mudanças, as instituições de ensino demandaram por adequação na gestão dos programas de ações afirmativas e novas linhas de pesquisas nos programas de pós-graduação, o que vem resultando em um aumento significativo na produção científica sobre essas temáticas.

No segundo momento, apresentam-se os resultados do Estado da Arte com o número de teses e dissertações defendidas nas diferentes regiões do Brasil e que foram identificadas nos bancos de dados disponíveis na *internet*.

A demanda pelo Estado da Arte sobre produção científica acerca de cotas raciais

Em consonância ao disposto no artigo 5º da Constituição Federal de 1988, o artigo 1º do Estatuto da Igualdade Racial (1989) estabelece o investimento em políticas públicas, traduzidas em ações afirmativas, a serem adotadas pelo Estado e pela iniciativa privada através de programas e medidas especiais, na clara intenção de corrigir as desigualdades raciais e, com isso, estimular gradativamente a promoção da igualdade de oportunidades. Este documento é considerado um avanço em termos legislativos, sobretudo, por beneficiar de forma direta a população afro-brasileira, historicamente marginalizada desde o seu nascedouro.

Dessa forma, em atendimento aos dispositivos legais, foi criada a política nacional de reserva de vagas, via cotas raciais e/ou sociais, adotada por boa parte das universidades estaduais e federais brasileiras. No vestibular de 2002 houve a primeira adesão às cotas pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e, em 2004, a adesão da primeira universidade federal, Universidade de Brasília (UNB).

De acordo com os dados dos últimos Censos da Educação Superior (2009; 2011), divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos

e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com a implementação das cotas raciais e/ou sociais já é considerável o aumento de estudantes negros, afrodescendentes, índios e alunos oriundos de escola pública que, pela forma anterior de seleção do vestibular, não tinham acesso às vagas em universidades públicas (INEP, 2014).

Contudo, ao lado desse avanço no acesso às universidades, muitas indagações têm surgido entre dois grupos polarizados: os favoráveis e os contrários às políticas de ações afirmativas. Entre tais questionamentos destaca-se: será que, no contexto neoliberal, as cotas são também uma forma de manter as desigualdades sociais, ou até mesmo acirrá-las entre os mais desiguais? Por certo, com a lógica neoliberal, o Estado permitiu e estimulou a abertura de mercado, culminando com a expansão das instituições de ensino superior, novos cursos e aumento de número de vagas no ensino público e, marcadamente, no privado. Diante desta nova conjuntura socioeconômica, a qualidade do ensino na educação superior vem sendo muito questionada, em especial, pós o advento de programas tais como: Reforma Universitária (REUNI), Universidade Aberta do Brasil (UAB) e Programa Universidade para Todos (PROUNI), que colaboram, segundo muitos estudiosos (ARROYO, 2011; FRIGOTTO, 2011; RAMOS, 2013), para consolidar a concepção da educação como mercadoria.

Embora haja uma considerável produção científica e muita polêmica em torno das cotas raciais como forma de acesso à universidade pública, muitas vezes com argumentações pautadas no senso comum, um levantamento exploratório nos principais bancos de dados digitais do país apontou que tal produção encontra-se esparsa e que inexistem estudos caracterizados como “Estado da Arte” sobre a avaliação da política de cotas implantada há mais de uma década no país.

Uma pesquisa de Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle Silva concluiu que pretos e pardos têm níveis de escolaridade sensivelmente inferiores aos dos brancos da mesma origem social. Também concluíram que os retornos advindos da escolaridade adquirida em termos de inserção no mercado de trabalho e de renda tendem a ser menores para os negros, o que os leva a afirmar que pretos e pardos estão expostos a desvantagens vinculadas especificamente à condição racial (HASENBALG e SILVA, 1988).

Mesmo com garantia legal imposta pelo Estatuto da Igualdade Racial (1989), há ainda muita exclusão educacional dos grupos discriminados pela cor (MUNANGA, 2003; GOMES, 2006). Uma das limitações já apontadas diz respeito ao caráter paliativo dessa política. Para Munanga (2003),

[...] a questão fundamental que se coloca não é a cota, mas sim o ingresso e a permanência dos negros nas universidades públicas. A cota é apenas um instrumento e uma medida emergencial enquanto se busca outros caminhos. (p. 06)

A ideia de políticas públicas sociais compensatórias há anos vem sendo discutida no meio educacional, com destaque a partir dos anos noventa quando, com o acirramento das pressões neoliberais sobre a dinâmica econômica, tais políticas constituíram-se estratégias eficazes para a compensação dos efeitos exclusivistas e excludentes advindos dos ditames econômicos que, em sua natureza, asseguram a consolidação dos interesses privados sobre os interesses da coletividade.

Para Saviani (2004), as políticas compensatórias poderiam, inclusive, ser consideradas “antissociais”, pois se nelas os interesses privados são priorizados, qualquer política social estaria aquém de cumprir sua intenção de garantir melhorias para a sociedade e, portanto, não conseguiriam reduzir desigualdades sociais, mas, às vezes, aprofundá-las ainda mais.

Nesse sentido, será a política de cotas sociais para ingresso de alunos oriundos de escolas públicas, índios e afrodescendentes nas universidades públicas uma política antissocial, nos termos de Saviani (2004), voltada a manter as desigualdades sociais, ou até mesmo acirrá-las entre os mais desiguais? Ao atribuir aos indivíduos expectativas acadêmicas estritamente dimensionadas pela sua posição social, a escola opera uma seleção que sanciona e consagra as desigualdades reais. Com isso, contribui para perpetuar as desigualdades ao mesmo tempo em que as legitima, exatamente como concebeu Bourdieu nos anos 70, quando analisou a realidade francesa.

Entretanto, para os que argumentam a favor das políticas e estratégias de inclusão da população negra no ensino superior

(DAMATTA, 1997; SANTOS, QUEIROZ, 2006; TRAVITZKI, RAIMUNDO, 2012; BRANDÃO, 2007; RAMOS, 2013) não se trata de uma mera dominação econômica de uma classe sobre outra, mas de uma dominação cultural que durante séculos incutiu no inconsciente coletivo a imagem do negro como raça inferior. As cotas raciais, a médio e longo prazo, permitirão que mais negros sejam inseridos no mercado de trabalho como profissionais competentes, alterando, portanto, as expectativas sociais que comumente lhes são atribuídas.

Dessa forma, a tônica das novas reflexões sobre as cotas nas universidades é a manutenção, mesmo em um Estado neoliberal, do direito à reserva de cotas e à garantia das condições de permanência dos estudantes beneficiados por essa política ao longo da formação acadêmica. Sobre essa responsabilidade política junto à população afro-brasileira Arroyo (2001) analisa que:

Diante dessas formas tão radicais de construir coletivos populares na história de nossas sociedades, as políticas e a gestão de espaços têm de repensar-se. Não continuar pensadas como políticas de inclusão, de superação de fardos, nem sequer de igualdade pela ascensão social. Nem se pensando políticas compensatórias de carências, nem distributivas de competências, nem inclusivas. Têm de ser equacionadas como políticas de reconhecimento, de direito à pertença política a espaços. (p.91)

Frigotto (2010 p.19) argumenta que, ao mesmo tempo em que se deve buscar resistir e combater teórica e politicamente o discurso neoliberal que impõe o mercado como regulador das relações humanas mostrando sua incapacidade de regular direitos fundamentais (saúde, educação, cultura etc.), é necessário “afirmar a democracia como valor universal e a solidariedade como base da utopia socialista”.

O caminho metodológico do Estado da Arte

Considerando o objetivo da pesquisa, qual seja: mapear a produção científica sobre a avaliação da política de ações afirmativas nas universidades brasileiras, desde a sua implantação, isto porque, um Estado da Arte sobre a temática contribui com novos debates e

pesquisas sobre a situação social (limites e desafios) para garantir a plena inserção de mais negros e pardos no ensino público superior brasileiro e, por conseguinte, no mercado de trabalho profissional.

Na perspectiva dos estudos bibliográficos e de Estado da Arte foram consultados, de forma sistemática, os principais bancos de dados do país, tais como: Biblioteca Científica Eletrônica em Linha (SciELO); Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT); site do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); anais dos eventos, sites específicos sobre avaliação da política de cotas raciais e bibliotecas digitais das universidades públicas brasileiras que aderiram ao programa, buscando catalogar dissertações e teses sobre a temática.

Para inclusão dos trabalhos foram considerados aqueles que tratam desde a concepção à avaliação da política de cotas e que se caracterizam como resultados das experiências das universidades com seus Programas de Ações Afirmativas (PAAFs). Os trabalhos em duplicidade, ou seja, que constarem de mais de uma base de dados, foram desconsiderados. Embora as bases de dados internacionais sejam comumente utilizadas em pesquisas consideradas Estado da Arte, considerando-se o tempo disponível para a realização e o fato do objetivo geral do estudo pautar-se na análise da produção científica brasileira, as bases internacionais, não foram incluídas na pesquisa.

Após a identificação de todos os trabalhos e atendidos aos critérios de inclusão e exclusão, foi construído um quadro para a organização dos dados a fim de se obter um panorama quantitativo dos estudos selecionados. Em seguida, para se traçar um perfil geral dos referidos estudos foram considerados os principais aspectos de seus títulos, palavras-chave e resumos, considerando as limitações sobre este último, já apontadas nos estudos de André (2001) e Ens & Romanowski (2006).

O estudo foi realizado considerando os pressupostos da pesquisa bibliográfica, que consiste em um conjunto sistemático de procedimentos que visam à identificação do que já foi produzido sobre determinado assunto e na perspectiva das pesquisas denominadas “Estado da Arte”, em função de sua característica central que é a de mapear e analisar a produção científica em diferentes áreas do conhecimento (ANDRÉ, 2001; ENS & ROMANOWSKI, 2006; FERREIRA, 2002; LIMA & MIOTO, 2007 e SOARES, 1998).

Apresentação dos resultados do Estado da Arte: as teses e dissertações produzidas por pesquisadores das universidades brasileiras entre 2002 e 2014

Neste tópico apresentamos um panorama sobre as produções de teses e dissertações entre os anos de 2000 e 2014 referentes às pesquisas que tematizaram as ações afirmativas implementadas nas universidades públicas federais e estaduais brasileiras.

Foram então realizadas consultas sistemáticas e periódicas aos principais bancos de dados da área da educação utilizando os seguintes descritores: **cotas raciais- ações afirmativas- inclusão da população negra no ensino superior público brasileiro- raça.**

O levantamento de dados foi realizado no início do segundo semestre de 2014 contemplando as seguintes bases: Biblioteca Digital e Teses e Dissertações, Banco de Teses da CAPS e Bibliotecas Digitais de diversas universidades brasileiras. A cada arquivo encontrado era alimentada uma planilha que continha as informações básicas da produção e sempre compartilhada com a rede de pesquisadoras. Ao final de toda busca foi formado um banco de dados *online* que pôde ser facilmente acessado por todos participantes do projeto.

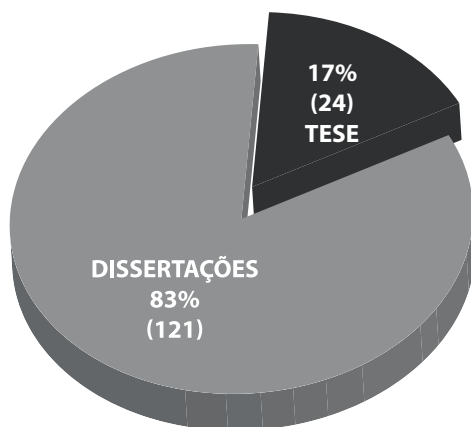
Dentre os resultados sistematizados, consideramos relevante destacar neste capítulo, os seguintes levantamentos:

- I. Número de teses e dissertações produzidas no período compreendido entre 2002 e 2014.
- II. Número de trabalhos publicados considerando as regiões do Brasil.
- III. Número de trabalhos produzidos por ano no período compreendido entre 2002 e 2014.
- IV. Número de pesquisas que tiveram apoio financeiro das agências de fomento no território nacional.
- V. Número de estudos sobre ações afirmativas considerando o contexto local e/ou institucional (quando o(a) pesquisador(a) estuda sobre a própria realidade da qual faz parte), o contexto regional (situações em que o pesquisador faz parte daquela região, mas elegeu como estudo de

caso uma instituição diferente da qual faz seu curso de pós-graduação) e, por fim, o contexto nacional (tematizando a experiência do Brasil com essa política).

Logo abaixo estão apresentados esses resultados.

Gráfico I - Número de teses e dissertações produzidas no período 2002 e 2014



Fonte: Elaboração das autoras.

O gráfico I apresenta a quantidade de produções identificadas nos bancos de dados disponíveis na internet e merece destaque o aumento no interesse pela temática das relações étnico-raciais por parte dos novos pesquisadores, e isso sem dúvida tem relação com as novas linhas de pesquisa e também a partir dos PAAF das universidades públicas, que começaram a ser desenvolvidos a partir de 2002.

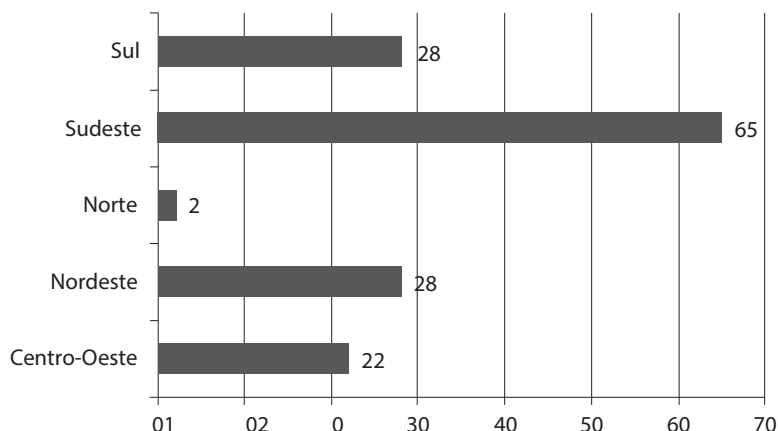
Para essa sistematização, uma primeira dificuldade consistiu na delimitação dos descritores. Quando buscamos identificar as produções a partir das palavras “ações afirmativas”, por exemplo, aparecem disponíveis diversas abordagens de produções e muitos deles não puderam ser incorporados a esse estado da arte. Isso porque foram estudadas outras ações, não somente no âmbito da

educação superior da rede pública ou da educação básica (em função dos estudos sobre a implementação da Lei 10.639/2003), tendo em vista que, ao tratarmos de ações afirmativas não podemos esquecer que a reserva de vagas (cotas raciais e sociais) é apenas um dos tipos de ações que acontecem no ensino superior. Já estão postas em lei, atualmente, reservas de vagas em concursos públicos para deficientes físicos, na área cultural (teatro, cinema e televisão) e ainda as ações afirmativas na área da saúde da população negra.

Foram também identificados muitos trabalhos envolvendo análises sobre ações afirmativas nas instituições de ensino superior de rede privada, que também não estão contemplados nesse estado da arte. Ações afirmativas a partir do PROUNI e FIES, no entendimento das autoras, não podem ser concebidas como democráticas, pois há uma relação econômica que implica na qualidade da formação e posterior acesso ao mundo do trabalho.

Esse número de teses (24%), ainda que bastante inferior ao número de dissertações (83%), pode ter relação com duas situações: a) o fato da duração do curso de um mestrado em relação ao doutorado e; b) a limitação de orientadores em alguns programas de pós-graduação, especialmente nas regiões Norte e Nordeste, cujos programas são mais recentes e possuem menos professores cadastrados ou que estudem sobre essa temática. Há, no entanto, uma perspectiva de crescimento quando esses novos mestres e doutores começarem a ser vinculados como novos docentes concursados nas instituições de ensino superior.

Gráfico II - Trabalhos publicados no conjunto de programas de pós-graduação considerando as regiões brasileiras



Fonte: Elaboração das autoras.

O gráfico anterior representa as produções pesquisadas e classificadas de acordo com as regiões no Brasil. Começamos analisando a situação mais evidenciada. As regiões Sul e Sudeste, juntas, assumem as maiores quantidades de teses e dissertações produzidas (64,1% do total). Esse número expressivo parece corresponder aos seguintes fatores: 1) maior número de orientadores de mestrados e doutorados; 2) maior quantidade de linhas de pesquisa sobre estudos étnico-raciais e; 3) maior quantidade de programas de pós-graduação do país, em especial aqueles vinculados ao Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e São Paulo, cada um abrangendo 17, 26 e 32 produções, respectivamente. Isso, entretanto, não significa que tais pesquisas refletem apenas as experiências da política nesses estados. Há muitos pesquisadores que estão vinculados às regiões Sul ou Sudeste, mas que são do Nordeste ou Norte do país. Situação detalhada mais abaixo, no gráfico III.

Em seguida, temos a região Nordeste (19,3% das produções), região que concentra a maior quantidade de negros e negras no Brasil, o que significa dizer que, ações afirmativas para a juventude negra são, ainda, bastante demandadas nos estados nordestinos. Especialmente a Bahia apresenta 09 produções catalogadas com as

experiências dos PAAF na Universidade Federal da Bahia (UFBA) e na Universidade Estadual da Bahia (UNEB). A região Centro-Oeste (15,2% das produções) tem bastante representação na UNB, com 14 produções. A região Norte é a menor representação quanto às produções acadêmicas, ambas vinculadas à pós-graduação na Universidade Federal do Pará (UFPA). A reserva de vagas nessa região de acordo com o IBGE concentra a maior demanda de inclusão de índios nos cursos de graduação e pós-graduação e ambos os trabalhos tratam das experiências locais.

Gráfico III – Trabalhos produzidos por ano, no período 2002 e 2014



Fonte: Elaboração da autoras.

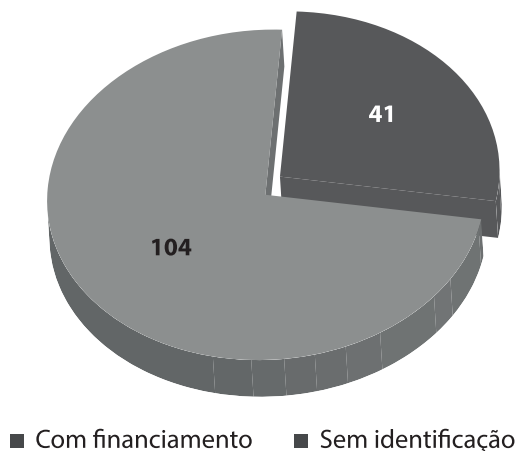
Nos anos de 2002 e 2003 não foram encontradas teses nem dissertações que abordassem a temática de cotas raciais nas universidades públicas do Brasil. O que é compreensível, tendo em vista o tempo viável para essa política ter sido incorporada nos contextos universitários e, em paralelo, os programas de pós-graduação fomentarem, a partir das suas linhas de pesquisa, essa temática.

Entretanto, muitos trabalhos foram identificados nesse período, tematizando as ações afirmativas no âmbito da educação básica, tendo em vista que a Lei 10.639/03 já estava em efervescência junto aos professores em processos de qualificação, especialmente nos programas de pós-graduação em Educação.

As dissertações formam a maioria de nosso banco de dados, sendo duas em 2004, seis em 2005, 15 em 2006, 13 em 2007, 12 em

2008, 12 em 2009, 14 em 2010, 23 em 2011, 15 em 2012, quatro em 2013 e cinco em 2014. Observamos que, 2011 foi o ano mais produtivo em relação à produção de dissertações, só neste período catalogamos 23.

Gráfico IV – Pesquisas com apoio financeiro das agências de fomento

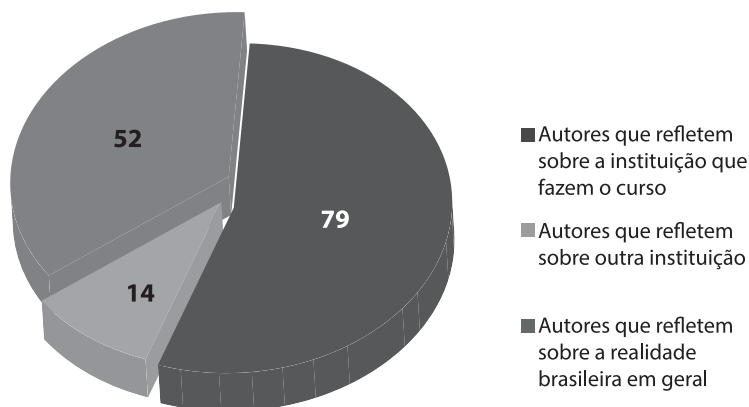


Fonte: Elaboração da autoras.

Das 145 produções, apenas 41 autores relataram em seus escritos e fizeram agradecimentos a instituições de apoio que ofertaram o financiamento da pesquisa e/ou o auxílio de bolsa para que os pesquisadores pudessem estar exclusivamente dedicados à realização das suas pesquisas. As outras 104 produções não informaram em seus escritos nenhum tipo de financiamento. Podemos citar como exemplos de Instituição Financiadora: Capes/CNPQ, Fundações de Amparo à Pesquisas Estaduais (FAPESP, FAPESB, FAPERJ), além da Fundação FORD, que foi citada em duas dissertações com o seu Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação (International Fellowship Program – IFP).

Essa situação reflete, em parte, a importância dos programas de pós-graduação sensibilizarem as agências de fomento para ampliação de número de bolsas de fomento para essa linha de pesquisa, que é nova, mas indispensável para a ampliação do debate sobre a ascensão dos negros e das negras, a partir das oportunidades de acesso ao ensino superior de rede pública.

Gráfico V – Estudos sobre ações afirmativas considerando o contexto da pesquisa



Fonte: Gráfico elaborado pelas autoras em maio/2015.

Conforme apontado anteriormente, nem sempre a pesquisa diz respeito ao local onde o estudante está realizando sua formação. Muitos optam por cursar em outra instituição e até mesmo outro estado ou região brasileira. Essas preferências nem sempre refletem as escolhas dos pesquisadores. Muitos o fazem por ausência de orientador, ou da linha de pesquisa de interesse ou por não terem um programa de pós-graduação, efetivamente.

Desse modo, na representação do gráfico V, verificamos que a maioria dos pesquisadores analisou suas próprias realidades, o que por sua vez, pode favorecer incrementos e ajustes na política e nas avaliações internas locais. Das 145 produções, identificamos 79 com essa recorrência. A menor representatividade, com 14 trabalhos, diz respeito aos pesquisadores que cursam mestrado ou doutorado em instituições diferentes dos seus locais de origem, mas que optam por refletir pelas suas realidades. A política em si, ou seja, analisando o contexto nacional, está representada por 52 publicações, desse estado da arte, sobretudo em áreas como Direito e Ciências Sociais.

Considerações finais

Considerando que as produções acadêmicas no Brasil tematizando a política de cotas raciais no Brasil vem crescendo a partir das experiências nas universidades federais e estaduais, garantindo, com essas ações afirmativas, a inclusão de mais negros nos seus espaços de formação, é possível inferir que este mapeamento representa um dos muitos que serão necessários para descrever esse momento de importância política na educação superior da rede pública.

Não somente os dados de inclusão serão trazidos à tona para novos debates, como as formas de implementação e as estratégias adotadas para garantir a permanência dos estudantes e, mais adiante, estudos sobre a inserção dos novos profissionais beneficiados pelas cotas, no mundo laboral.

Referências

- ARROYO, Miguel G. (2011) Políticas educacionais, igualdade e diferenças. **Revista Brasileira de Política e Administração (RBPAAE)**. Associação Nacional de Política e Administração da Educação. Porto Alegre: Editora Maria Beatriz Luce, v. 27, n. 1, p.83-94, jan-abr.
- BORDIEU, Pierre. (1998). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes.
- BOBBIO, Norberto. (2002) **Igualdade e liberdade**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 5ª ed. Rio de Janeiro: Ediouro.
- BRANDÃO, André Augusto (Org.) (2007). **Cotas raciais no Brasil: a primeira avaliação**. Rio de Janeiro: Coleção Políticas de Cor.
- CHAUÍ, Marilena. (2007). **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. 12ª ed. São Paulo: Cortez.
- FERNANDES, Florestan. (1978). **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Ática, v. 1.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. (1996). **Educação e a crise no capitalismo real**. São Paulo: Cortez.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; GENTILLI, Pablo. (2011) **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**, ed. São Paulo, Cortez: CLACSO.
- GOMES, Joaquim Barbosa. (2003). O debate constitucional sobre as ações afirmativas. In: SANTOS, Renato Emerson dos; LOBATO, Fátima (Orgs.). (2003). **Ações afirmativas: políticas contra as desigualdades raciais**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 15-57.
- HASENBALG, C.; SILVA, Nelson do Valle (1988). **“Estrutura social, mobilidade e raça”**. Rio de Janeiro: IUPERG/Vértice.
- MUNANGA, Kabengele. (2004). **A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil**. Estudos avançados. São Paulo, v. 18, n. 50. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142004000100005&script=sci_arttext>. Acesso em: 06 fev. 2012.
- MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma L. (2006). **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global. (Coleção para entender).
- RAMOS, Arthur. (2013). **As culturas negras no novo mundo**. 4ª ed. Maceió: Edufal.

SANTOS, Jocélio Teles dos; QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. (2006).

Sistema de cotas: um debate. Dos dados à manutenção de privilégios e de poder. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 717-737, out. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 03 de abr. de 2014.

QUEIROZ, Delcele M. (2001). **Raça, Gênero e Educação superior**. Salvador/BA: FACED/UFBA. (Tese de Doutorado).

SAVIANI, Dermeval. (2004). **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação:** por uma outra política educacional. 5ª ed. Campinas/SP: Autores Associados, p. 117-129.

SANTOS, B. S. (Org.) (2003). **Reconhecer para libertar:** os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

TRAVITZKI, Rodrigo; RAIMUNDO, Rafael L. G. (2012). Alunos cotistas e atividades extracurriculares: análise do Censo da Educação Superior 2009. **Rev. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 93, n. 233, p. 77-95, jan./abr.

NORMAS PARA COLABORAÇÕES

1. A Revista FORGES aceita para publicação artigos inéditos de autores portugueses e estrangeiros que versem sobre a Gestão do Ensino superior em todas as suas dimensões, resultantes de estudos teóricos, pesquisas, reflexões sobre práticas e discussões. Excepcionalmente poderão ser publicados artigos de autores portugueses ou estrangeiros editados anteriormente em livros e periódicos que tenham circulação restrita em Portugal ou nos países e Região de língua portuguesa.
2. Atenta a natureza da Associação FORGES, os trabalhos serão em português. Contudo, os artigos terão também um resumo em inglês (200/250 palavras).
3. Os artigos devem ter no mínimo 30 mil e no máximo 60 mil caracteres com espaços, incluindo as referências bibliográficas e as notas (para a contagem deve ser utilizada a ferramentas do processador de textos – Word).
4. A publicação de artigos está condicionada a pareceres de membros do Conselho Editorial ou dos pareceristas *ad hoc*. A seleção de artigos para publicação toma como critérios básicos sua contribuição à Gestão do Ensino Superior e à linha editorial da *Revista*, a originalidade do tema, assim como a consistência e o rigor da abordagem teórico-metodológica.
5. As Resenhas não devem ultrapassar 8 mil caracteres. É indispensável a indicação da referência bibliográfica completa da obra resenhada ou comentada. A digitação e a formatação devem obedecer à mesma orientação dada para os artigos.
6. Os originais devem ser encaminhados à Secretaria da Revista por meio de sistema eletrônico para o e-mail: revistaforges@forges.org

Orientação para a formatação dos textos

1. O texto deve ser digitado na fonte *Times New Roman*, tamanho 12, entrelinha simples, sem fontes ou atributos diferentes para títulos e seções. Notas serão em tamanho 10.
2. Utilizar letras maiúsculas em negrito para o título principal; nos subtítulos das seções negrito e primeira letra maiúscula, seguida de minúsculas.
3. Para ênfase ou destaque, no interior do texto, utilizar apenas itálico; assinalar os parágrafos com um único toque de tabulação e dar *Enter* apenas no final do parágrafo.
4. Separar títulos de seções, nome do autor etc. do texto principal com um duplo *Enter*.
5. Para as transcrições, usar a fonte *Times New Roman*, tamanho 11, separadas do texto principal com duplo *Enter* e introduzidas com dois toques de tabulação.

As referencias bibliográficas deverão seguir as Normas da American Psychological Association – APA.

ISSN: 2183-2722

